

ISSN 2359-4381

---

# ENSINO & PESQUISA

---

V. 16, N<sup>o</sup> 3, 2018

ENSINO & PESQUISA  
REVISTA MULTIDISCIPLINAR DE LICENCIATURA E FORMAÇÃO DOCENTE

ISSN: 2359-4381



Câmpus de União da Vitória

**Reitoria**

Antonio Carlos Aleixo

**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Carlos Alexandre Molena Fernandes

**Direção do Campus**

Valderlei Garcia Sanches

**Expediente**

ENSINO & PESQUISA

**Online:** <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/index>  
Praça Coronel Amazonas, s/nº - Caixa Postal 57 – Fone/Fax: (42) 3521-9100  
União da Vitória – PR; CEP: 84600-000  
E-mail: mkobelinski@gmail.com

**Classificação Quadrienal 2013-2016 (Qualis – CAPES)**

**B1:** Ensino;

**B4:** História, Letras, Linguística, Psicologia;

**B5:** Geografia, Ciências Agrárias, Comunicação e Informação;

**C:** Física, Astronomia, Química.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino & Pesquisa: Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente / Universidade Estadual do Paraná. Centro de Área de Ciências Humanas e da Educação. União da Vitória, PR.  
Vol. v.16, n. 3, julh./set.. 2018. Quadrimestral  
ISSN 2359-4381  
1- Ciências Humanas – Periódicos. 2- Ensino – Licenciatura – Formação docente. I. Universidade. II. Estadual do Paraná. III. Centro de Letras e Ciências Humanas e da Educação. IV. Interdisciplinar.

**Realização**

PROF-FILO, campus de União da Vitória

PROF-HISTÓRIA, campus de Campo Mourão

PPIFOR, campus de Paranavaí

**Editor**

Michel Kobelinski, UNESPAR, Brasil

**Conselho Editorial**

Conceição Solange Bution Perin, UNESPAR, Brasil  
Fernanda Rosário de Mello, UNESPAR, Brasil  
Michele Dias Veronez, UNESPAR, Brasil  
Márcia Marlene Stentzler, UNESPAR, Brasil  
António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal  
Gabriel Caesar Bein, UNESPAR, Brasil  
Liane Maria Bertucci, UFPR, Brasil  
Thiago David Stadler, UNESPAR, Brasil  
Fernando Fernando Bagiotto Botton, UFPR, Brasil  
Marcelo Diniz Monteiro de Barros, PUC-MG, Brasil.  
Denise Scolari Vieira, UNIOESTE, Brasil  
Karim Siebeneicher Brito, UNESPAR, Brasil

**Revisores**

Karim Siebeneicher, UNESPAR, Brasil  
Fernanda Rosário de Mello, UNESPAR, Brasil  
Sr. Rangel Peruchi, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Irati  
Gabriel Caesar Bein, UNESPAR, Brasil  
Carolin Kubitz, SeitenfußUniversität Hamburg, Deutschland  
Zuleica Aparecida Cabral, UNESPAR, Brasil  
Giselle Ludka Deitos, UNESPAR, Brasil  
Diagramação & arte  
By Kobelinski, M.

**Capa © 2018 copiright Canvas.Diagramação & arte**

By Kobelinski, M.

Capa © 2018 copiright Canvas.

**Carta do Editor**

**Artigos**

- 7-24 **Edward Lear: considerações sobre a tradução de uma carta de Lear para Chichester Fortescue**

*Edward Lear: considerations on the translation of a Lear's letter to Chichester Fortescue*

Andréa Luciane Buch Bohrer

- 25-45 **Gêneros de texto por meio de práticas sociais em língua inglesa: o papel da sequência didática produzida por pibidianos**

*Text genres by means of social practices in English: the role of the didactic sequence developed by pibidianos*

Karim Siebeneicher Brito,  
Francini Percinoto Poliseli Corrêa,  
Maria Izabel Rodrigues Tognato

- 46-64 **Astronomia nos livros didáticos de Ciências do Ensino Fundamental I**

*Astronomy in the teaching books of Fundamental Educations Sciences I*

Michel Corci Batista,  
Polonia Altoé Fusinato,  
Aline Alves de Oliveira

- 65-74 **Ensino & aprendizagem na cibercultura: alcances e dilemas na formação docente**

*Teaching and learning in Cyberculture: scope and dilemmas in teacher education*

Patrícia Marcondes de Barros

**75-85 Reflexões da Filosofia Moderna para a Geografia Física**

*Reflections from Modern Philosophy to Physical Geography*

Alyson Bueno Francisco

**86-113 A temática das mulheres na cultura histórica escolar através do material didático**

*The theme of women in the historical school culture through didactic material*

Isabela Candeloro Campoi  
Larissa Klosowski de Paula

**114-138 Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003)**

*A long way: the approval of Law 10.639/03 as a result of the black social movement struggle for the education right (1889-2003)*

Ricardo Tadeu Caires Silva

**139-155 Os três momentos pedagógicos no ensino de física: uma revisão sistemática de literatura**

*The approach of three pedagogical moments in physics teaching: a systematic literature review*

Danúbia Damiana Santos Bonfim  
William Júnior do Nascimento



Dear readers,

We present the third volume of the Ensino & Pesquisa Magazine to the academic community. We appreciate the valuable contributions of our authors, reviewers, and peer review. In this issue, the articles cover the following areas of knowledge: Literature, Science, Geography, Physics, and History.

We remind everyone that submissions must strictly follow the rules established by the journal: full metadata completion and enrollment in ORCID ID. When dealing with research with humans and animals, present documentation referring to resolutions 196/1996 and 510/2016 of the Ministry of Health.

Finally, considering the dynamics of preprints, traditional submissions will receive new treatment: once approved, they will be immediately published.

Good reading!

Michel Kobelinski

Scientific editor

## EDWARD LEAR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A TRADUÇÃO DE UMA CARTA DE LEAR PARA CHICHESTER FORTESCUE

**Andréa Luciane Buch Bohrer**, Professora de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no IFPR– Campus Telêmaco Borba; graduada em Letras Português/Inglês; especialista em Línguas Estrangeiras Modernas; mestre e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Tradução na Universidade Federal de Santa Catarina (PGET/UFSC); [andrea.bohrer@ifpr.edu.br](mailto:andrea.bohrer@ifpr.edu.br)

---

**Resumo:** O artigo apresenta a tradução de uma das cartas escritas por Edward Lear (1812 – 1888) durante as viagens que fez ao longo de sua vida. O material faz parte de mais de uma centena de cartas compiladas e editadas por Lady Strachey (STRACHEY, 1907) e nunca traduzidas para o português. Lear foi um dos precursores da literatura nonsense no século XIX, com a publicação do livro *A Book of Nonsense*. Foram abordados alguns textos importantes do pensamento das teorias do Estudo da Tradução. Há comentários acerca do processo e das decisões tradutórias que foram sendo adotadas.

**Palavras-chave:** Edward Lear. Tradução. Teorias da Tradução. Carta. Nonsense.

### **Edward Lear: considerations on the translation of a Lear's letter to Chichester Fortescue**

**Abstract:** The article presents the translation of one of the letters written by Edward Lear (1812 - 1888) during his travels throughout his life. The material is part of more than a hundred letters compiled and edited by Lady Strachey (STRACHEY, 1907) and never translated into Portuguese. Lear was one of the forerunners of nonsense literature in the nineteenth century, with the publication of *A Book of Nonsense*. Some important texts about the thought of the theories of the Study of the Translation were approached. There are comments about the process and the translation decisions that have been adopted.

**Key words:** Edward Lear. Translation. Theories of Translation. Letter. Nonsense.

---

Data de submissão: 2018-02-05

Aprovado em: 2018-03-27

Pulbicado em: 2018-06-27

---

## Introdução

Edward Lear foi escritor, desenhista e pintor. Viveu no século XIX, na Inglaterra e foi fruto de uma das eras britânicas mais marcantes: a vitoriana. Em seu legado, há o registro de várias cartas escritas durante as viagens que fez a diversos países e a outros continentes também. A tradução de suas cartas é inédita em língua portuguesa. As traduções de Lear que podemos contemplar atualmente são dos seus limeriques e das suas canções. São traduções que exigem trabalhos diferentes. No que diz respeito às cartas, o foco é a letra, em contrapartida aos limeriques na qual a forma precisa ser mantida, uma vez que o encantamento está em não perder as rimas.

Berman (2013) muito contribuiu com pressupostos ao processo tradutório da carta que me propus a traduzir para este artigo, levando em consideração, especialmente seus conceitos de projeto de tradução e posição tradutória. Em meio a tantas teorias de tradução, é necessário que se estabeleça um planejamento tradutório a esse processo e servir como referência às críticas que possam vir a surgir. Quando falamos em sistematicidade é relevante que consideremos que sistema não é método ou prescrição. Sistema implica em ver o todo da obra, no qual o tradutor tem que se colocar em análise e enfrentamento. Em especial, no caso da carta, foi considerada a letra como processo tradutório, entretanto levado em conta, como diz Berman, que a letra do texto não se trata de uma tradução palavra por palavra ou servil.

Para Bassnet (2003) no decorrer dos períodos pelos quais têm passado a tradução, há um olhar ao passado, mas sempre com uma perspectiva no futuro. É difícil prescrever o que é bom ou ruim. Seguimos analisando os passos nos quais se tem traduzido e refletimos sobre a aplicabilidade disso tudo. Em cada momento vamos nos deparar com questões como acerca da traduzibilidade ou não de um texto, da tradução estrangeirizadora ou domesticadora. Ou ainda vamos resgatar o argumento de Schleiermacher (2010) de levar o autor até o leitor ou fazer com que o leitor vá ao encontro do autor. E quanto à língua pura, a qual se refere Benjamin (2010), seria traduzir uma obra tantas vezes que se chegasse a uma tradução perfeita? Intrigamo-nos com a ideia de língua pura, quando nos questionamos sobre a sua existência. Benjamin vai além e trata a traduzibilidade como uma propriedade essencial de certas obras. Argumentos que inquietam a tarefa do tradutor.

Ao longo do artigo, foram abordados aspectos bibliográficos da vida de Edward Lear a fim de elucidar ao leitor a importância e a genialidade desse escritor na literatura inglesa.



Na sequência, foi dedicado um espaço à Teoria da Tradução, com ênfase na obra de Berman. Por fim, a tradução da carta, com as observações e dificuldades que surgiram no processo tradutório. As citações diretas feitas no decorrer do artigo de bibliografia referenciada em língua inglesa são traduções minhas.

### **Edward Lear: que prazer conhecê-lo! <sup>1</sup>**

Edward Lear (1812 – 1888) foi poeta, pintor de paisagens, desenhista e escritor. É considerado, assim como Lewis Carroll, um dos precursores da literatura nonsense e uma das personalidades mais marcantes da Inglaterra vitoriana. Além disso, era um viajante devotado e incansável. Viajou por grande parte da Europa, do Oriente Médio e da Índia, para locais remotos e isolados pouco frequentados por seus colegas britânicos, em busca de paisagens inusitadas. Sua obra completa inclui livros ilustrados de viagens para a Itália, Córsega, Albânia e Calábria; coleção de limeriques publicados sob o título de ‘Um Livro de Nonsense’; pinturas de paisagens e aquarelas de tamanhos e temas variados; poemas e canções; diários e cartas. Sobre a diversidade de sua obra persiste a pergunta: que tipo de personalidade fascinante está por trás desse escritor?

Levi (2013) se refere a Edward Lear como incomparável, um vulcão de criatividade, sociável, alegre, porém com um tom de melancolia. O nonsense, as canções, os poemas e os desenhos são demonstrações de sua genialidade, contudo ler suas histórias de vida através das cartas que escreveu durante as inúmeras viagens que fez, traz à luz características muito peculiares desse extraordinário cidadão inglês. Quanto ao gênero nonsense, presente na sua obra e que também pode ser identificado nas cartas, talvez fosse a válvula de escape de sua consciência a fim de achar respostas sobre suas abordagens acerca de si mesmo e de seu ambiente. Davis (2004) aponta que o surgimento do nonsense através de Lear e Carroll, aparecia como uma forma de romper os conceitos de literatura criados até então. Trazia histórias para crianças não tão despretensiosas quanto parecia. Para Amarante (2011) apesar da intenção dos dois de escrever para crianças, o conjunto da obra de ambos tem sido lido com grande entusiasmo e interesse também por adultos. Nos dois escritores havia um sentimento de questionar como o indivíduo se posicionava diante da sociedade.

---

<sup>1</sup>A frase faz referência ao poema autobiográfico “*How Pleasant to Know Mr. Lear*” escrito em 1875. *Ensino & Pesquisa, União da Vitória*, v.16, n.3, p.7-24, julh./set., 2018.

Inimigo da certeza, das imposições, dos cachorros e da cerveja de gengibre, Edward Lear foi um típico cidadão inglês de sua época, muitas vezes bastante provinciano. Ele cresceu no fim do período romântico, rodeado por uma família numerosa - vigésimo entre os vinte e um filhos de Jeremiah Lear e Ann Skerret - e com Byron sendo seu herói de infância. Criado por sua irmã, 21 anos mais velha do que ele, levaria uma infância normal, embora ignorado por seus pais e com problemas incluindo depressão, a qual ele chamava de mórbida, e epilepsia, chamada de demônio, surgidas na infância. Asma e bronquite também o acompanharam ao longo de sua vida, adquiridas pelo clima frio e pouco ensolarado de Londres.

Buscando um clima mais favorável para suas condições de saúde, Lear decidiu viajar. Saiu da Inglaterra em 1837 com destino a Roma e visitou inúmeros lugares por lá. Produziu vários desenhos e descreveu muitos dos cenários que visitava através de suas cartas. Em muitas das suas descrições, fica bastante evidente a opinião provinciana, comum entre os ingleses instruídos da época, reflexo do poderio britânico. Até chegar a Roma, lugar que o agradou suficientemente a ponto de permanecer lá por anos, há relatos que registram sua primeira impressão na visita às terras italianas. “[...] nada seria suficiente para lhe dar uma ideia do horror que uma pessoa sente ao chegar às pousadas das vilas italianas pela primeira vez [...]” (LEVI, 2013, P.72). Segundo Kellen (1973) os anos na Itália foram os anos mais felizes da vida de Lear. A primeira coisa que fez em Roma foi descobrir a si mesmo, e alcançar equilíbrio, harmonia e felicidade. Publicou em 1846, ‘Excursões Ilustradas na Itália’ com suas memórias de viagem, ilustrado com seus próprios desenhos e dedicado ao Conde de Derby, amigo muito próximo que financiou as primeiras viagens de Lear.

Na primavera de 1845, Lear conheceu, sem dúvida, seu melhor amigo, Chichester Samuel Parkinson-Fortescue. Era um homem, quieto, introvertido e que não se sentia muito à vontade na vida política. Gostava de estar entre pintores e escritores, o que certamente o aproximou de Lear. Viajaram juntos pela Itália e Fortescue o descrevia como uma ótima companhia, cheio de nonsense, trocadilhos, enigmas, e muito senso de humor. As cartas de Lear publicadas por Lady Strachey, que era sobrinha de Fortescue, são na maioria destinadas ao seu grande amigo. Tornou-se Membro do Parlamento irlandês quando passou a ser chamado de Lorde Carlingford.

A Rainha Vitória teve aulas de desenho com Edward Lear no palácio de Osborne. Foi um curso de doze aulas. Strachey (1907) traz na introdução de seu livro uma carta de

Lear a seu amigo Fortescue, na qual ele conta sobre as aulas. Noakes (1979) traz passagens inusitadas entre Lear e a rainha. Ele não tinha muita proximidade com as regras de etiqueta da corte, por isso, não conseguia compreender a razão pela qual toda vez que se aproximava da lareira acesa diante da rainha, um serviçal do palácio o convidava para ver alguma coisa fora da sala. Somente mais tarde descobriu que um sujeito não pode ficar de costas para o fogo diante de um monarca. Em outra passagem, a rainha, afeiçoada ao seu professor de desenho, foi lhe mostrar as joias reais. Lear ficou encantado com o que viu e exclamou empolgado: “Onde conseguiu essas peças tão maravilhosas? Calmamente Sua Majestade respondeu: Herdei-as, Sr. Lear.” (NOAKES, 1979, p. 68)

Em 1846, Lear publicou ‘Um livro de nonsense’ (*A book of Nonsense*) com 72 versos que tanto divertiram as crianças em Knowsley. Na época, normalmente os livros para crianças eram publicados anonimamente ou com pseudônimos. Assim, Derry Down Derry foi o pseudônimo usado por Lear nessa primeira edição. Entretanto, em 1861, o artista orgulhoso de sua obra, estampou, na terceira edição, seu próprio nome, desta vez com 112 versos. Foi a partir de Lear que os limeriques passaram a ser um veículo de inteligência, humor, sagacidade e perspicácia. Segue um de seus limeriques na minha tradução.

Havia um velho de Mino  
Fino como um poste, senão mais fino,  
De branco eles o deixaram, e bem firme o enrolaram,  
O elástico velho de Mino.<sup>2</sup> (LEAR, 1912)

O livro de Lear causou muito impacto, pois focava na criança real. Alguns heróis eram vaidosos, outros gananciosos. Alguns eram tristes, outros provocativos. Os desenhos que acompanhavam os limeriques eram simples. Era o trabalho de um desenhista de história natural, o que lhes davam um senso de movimento. Os braços eram espontaneamente jogados para trás como as asas de pássaros em voo e as pernas nas pontas dos pés como se estivessem em movimento.

Ficou na Inglaterra até dezembro de 1846, quando retornou à Itália. Ele continuou suas viagens por lá, algumas delas ainda em companhia de John Proby. Voltaram a Roma em outubro de 1847. Em 1848, Lear conheceu Bowen, presidente da Universidade de

---

<sup>2</sup> There was an old person of Pinner  
As thin as a lath, if not thinner  
They dressed him in a white, and roll'd him up tight,  
The elastic old person of Pinner

*Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v.16, n.3, p.7-24, julh./set., 2018.*

Corfu que o convidou para visitar a ilha grega. Era o lugar perfeito para começar sua exploração pela Grécia. Ficou admirado com as belezas naturais da ilha. O próximo destino foi Atenas. Depois seguiu para a Constantinopla, a convite do Embaixador Inglês na Turquia, Sr. Stratford Canning e sua senhora. Em seguida, John Cross, um amigo que Lear conheceu em Knowsley, convidou-o para viajar ao Egito e Palestina. Lear ficou surpreso com as belezas do Cairo. Numa das cartas, Lear descreve a visita.

Desejo muito ir ao Egito no próximo inverno, se é que terei cobres suficientes para permitir minha estada de 4 a 5 meses lá. Sou louco por Memphis, Isis, crocodilos, conjuntivite, núbios, tempestade de areia, bruxos e mariposas. A contemplação do Egito preenche a mente, quero dizer, a mente artística, como comida boa para ser digerida por longos anos. Tenho muita vontade também de ir à Síria e à Ásia Menor e a todos os tipos de lugares maravilhosos<sup>3</sup>, mas, quem saberá? Veja, portanto, quão nocivo o estado de não-sabermadasobreoquevaifazer<sup>4</sup> me encontro. (STRACHEY, 1907, p.8)

De Alexandria, foi a Malta e depois a Pátras. Sua companhia de viagem agora era Franklin Lushington, irmão do secretário do governo de Malta. Tornou-se um grande amigo. Viajaram pelo sul da Grécia juntos. Supostamente a amizade mais intensa e também a mais dolorosa da vida de Lear, por quem ele desenvolveu incontestavelmente uma paixão homossexual, a qual não foi correspondida. Não há relatos de que Lear tenha se declarado a Lushington, vivendo assim uma paixão unilateral.

Quando retornou à Inglaterra, em junho de 1849, soube que tinha herdado 500 libras de uma velha amiga. Sendo assim, com um pouco mais de dinheiro, pode dar sequência aos estudos. No início de 1850, foi selecionado e aceito na Royal Academy School. No início, não foi fácil ficar rodeado por alunos vinte anos mais jovens que ele. Mas, os colegas certamente o viam como alguém muito especial, afinal, era alguém que tinha viajado por vários lugares, tinha três livros publicados sobre suas viagens, tinha vários trabalhos ilustrados sobre história natural e era o autor do famoso ‘Livro do Nonsense’, e, além disso, tinha ensinado desenho à Rainha.

Em dezembro de 1853, viajou para a Alexandria. Percorreu o Nilo. Em outubro de 1854, voltou para a Inglaterra e passou um período recluso em casa

---

<sup>3</sup> O termo nonsense ‘*grisogoriorious*’ criado por Lear pode ser entendido como algo incrível. Optei por traduzi-lo como ‘maravilhável’.

<sup>4</sup> Nas cartas, é comum Lear unir as palavras sem usar espaço, prática muito usada nos dias atuais em linguagens de programação de computadores e também em redes sociais, acompanhando as ‘*hashtags*’ que criam hiperlinks dentro da rede. É curioso pensar que ele fez isso em 1848.

com a saúde bastante debilitada. Em 1867, foi para Cannes, no sul da França. Lá, conheceu John Addington Symonds, autor de sete volumes da história do Renascimento Italiano. Foi para a filha de Symonds, a pequena Janet, que pouco antes do Natal naquele ano, Lear escreveu o poema ilustrado A coruja e a gatinha (*The Owl and the Pussy-cat*), a mais famosa de suas canções nonsense. Retornou à Itália em 1883 com a saúde bastante debilitada. Tinha dificuldades para caminhar por causa do reumatismo, perdeu a visão direita e sua audição também ficou muito comprometida. Mesmo nesse estado, quando a dor não o impedia, ele levantava muito cedo com um enorme surto de energia e pintava o dia todo, até o pincel cair de suas mãos. As convicções religiosas que tinha aprendido com a irmã mais velha foram se perdendo com o tempo, porém muitas delas retomadas nos seus últimos anos de vida. Ele acreditava em vida após a morte e gostava de ler publicações religiosas. Dizia que nossa existência presente era tão insignificante em comparação ao que estava além da vida. Morreu em 1888.

### **Lear e as cartas**

As cartas redigidas por Lear ao longo de sua vida são parte consideravelmente importante de sua obra. Levi (2013) ressalta o fato de Lear ter se tornado mais conhecido depois da publicação de suas cartas em 1907, por Constance Braham Strachey. Durante as inúmeras viagens, Lear escrevia aos amigos contando sobre os lugares que conhecia, a rotina que tinha, apontava seu posicionamento a frente de questões políticas e religiosas, retratava seus sentimentos, incluía desenhos feitos por ele e especialmente ressaltava através de tudo isso, que era de fato um senhor inglês vitoriano, cujo olhar permanecia permeado dessa característica quando retratava o outro. As críticas que costumava fazer aos lugares aos quais chegava, às pessoas provindas de outras civilizações, às notícias que recebia sobre acontecimentos dentro e fora da Inglaterra, são determinantes para descrever sua personalidade. O senso de humor também é muito presente nas correspondências, sendo possível até descrevê-lo como humor satírico, retratando a imagem que fazia do outro com sua opinião deveras preconceituosa.

Cheguei a Dublin em segurança, só um pouco descomposto, pois a única pessoa que havia no meu vagão era uma mulher muito gorda, exatamente como a imagem da baleia de Jonas que eu costumava ver quando era criança na bíblia. Estava com muito medo que ela fosse me engolir e me sentei esperando um

ataque repentino, até que a chegada do trem me aliviou da apreensão.  
(STRACHEY, 1907, p. 58)

As cartas estão em três livros escritos em língua inglesa e em dois livros traduzidos ao italiano. O primeiro livro publicado traz uma coleção de mais de cem cartas e foi editado por Lady Strachey em 1907. O segundo livro de cartas, editado também por ela, em 1911, reúne outras cartas escritas por Lear e para Lear. As cartas acabaram em suas mãos por ela ser sobrinha de Frances Countess Waldegrave, esposa de Fortescue, o melhor amigo de Lear. O terceiro livro é uma seleção feita por Vivien Noakes, grande pesquisadora da vida e obra de Edward Lear. Foi publicado em 1988. As edições italianas são de 1990 e 1991.

No gênero epistolar, entramos em contato com as experiências de vida do outro, marcadas pelo seu tempo e pela sua história, perpassadas ao objeto das cartas e fixadas pela escrita. O epistológrafo tem, neste caso, a missão de solucionar os problemas de interpretação que cada carta pode ofertar sem mudar a informação que está sendo transmitida pelo remetente, desafiando, portanto, em especial na tradução, o trabalho com esse gênero. A carta passa a ser uma espécie de “espelho” a revelar a verdadeira identidade de quem a escreve. Barthes (2003) compara a carta a um desabafo, um extravasamento de si. Nas cartas escritas por Lear podemos contemplar descrições das paisagens e ambientes que estava. Algumas possuem histórias curiosas e pinceladas com o senso de humor muito característico da personalidade de Lear. As cartas, sem dúvida, mostram um pouco mais desse gênio do nonsense, autor de limeriques, pintor de paisagens e criador de um mundo imaginário onde pessoas têm narizes e pernas desproporcionais e as mais absurdas formas de expressão. E mesmo num mundo tão improvável e de tantas esquisitices, as pessoas se identificam umas com as outras, encontrando gentileza e espontaneidade e assim, nunca se sentirão sós.

### **Referências teóricas e históricas da tradução**

Berman (2013) já chegou causando mal-entendidos no seminário que aconteceu no Collège International de Philosophie, em Paris, em 1984, quando usou a expressão “tradução literal”. Para sua audiência, a expressão significava “palavra por palavra”, prática não concebida aos tradutores mais influentes da época. A raiz do problema existe até os dias atuais por conta da confusão entre palavra e letra. Para Berman, a tradução

*Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v.16, n.3, p.7-24, julh./set., 2018.*

literal está baseada na tradução da letra de um texto, ou seja, não somente forma, mas carregada de sentido. Entretanto, uma grande parte dos tradutores considera a tradução como a busca de equivalentes, a limpeza do texto e o distanciamento ao que possa parecer estranho na língua estrangeira, ou seja, a prática da tradução etnocêntrica – trazer tudo a sua própria cultura. Berman (2013) ainda ressalta a tradução hipertextual que programa mudanças ao que é doméstico indo além dos limites colocados pelo texto de partida. O autor ainda enfatiza uma terceira tradução: a platônica, que dissocia o sentido da letra. Assim, o autor dá uma tripla dimensão ao ato tradutório: etnocêntrico, hipertextual e platônico.

Para Berman (2013) tradução é experiência, das obras e do ser obra; das línguas e do ser língua. Experiência ao mesmo tempo dela mesma, da sua essência, como sujeito e objeto de um ser próprio. Cada obra tem uma sistematicidade própria que a tradução enfrenta e revela. Por isso, a tradução de obras literárias não requer método, apenas sistematicidade, que não pode ser confundida com prescrição. O sistema da obra implica em uma tentativa de ver o todo da obra. O tradutor tem que se colocar em análise e enfrentar esse sistema da obra. Os sistemas das obras não são fixos, eles se alteram e evoluem.

Quanto ao “outro”, é preciso reconhecê-lo e recebê-lo enquanto “outro”. A abertura ao outro é como se colocar à prova, ou seja, olhar a tradução como embate e enfrentamento. Da mesma forma que a literatura é um “espaço de lutas”, a tradução segue nesse mesmo espaço.

Em ‘A prova do Estrangeiro’, Berman (2002) coloca o tradutor neste drama sobre qual dos dois senhores servir: a língua de partida ou de chegada? Há sempre uma condição subalterna da tradução que carrega a culpa da “fidelidade”, “do bem traduzir”. Berman tenta desvincular a tradução dessas amarras. É preciso equilibrar o que chamamos de tradução estrangeirizadora e tradução domesticadora. Se estrangeirizarmos demais, o tradutor pode estar traindo os seus. Em contrapartida, se domesticar demais, também vai faltar com o autor da obra. Sempre traidor, ainda que queira ser fiel. Outra questão que precisa ser levada em consideração e quanto à sacralização de uma língua. Esse, talvez, seja um dos problemas mais críticos da tradução. Há também de se levar em conta que aquilo que é canônico em uma língua, pode não ser na outra. Toda cultura resiste à tradução, pois ao ser traduzido, se estranha. A própria visada da tradução se choca com a cultura etnocêntrica de qualquer língua.

Ao elencarmos períodos históricos da tradução vamos perceber que são objetos de estudos, alguns mais concisos, outros mais complexos. Há aqueles que vão se apoiar na ideia de tradução como prática e outra vertente analisando a tradução como teoria. Steiner (2006) divide a teoria, prática e história da tradução em quatro períodos. O primeiro deles se inicia em Cícero (46 a.C.) dentro da filosofia de não se traduzir palavra por palavra, e vai até Hoderlin. É o período da prática, do foco empírico direto, no qual análises brotam do empreendimento do tradutor. Na sequência, como segundo período, vamos de Schleiermacher até Valéry em 1946. Vemos em pauta a teoria e a investigação hermenêutica. Dá-se a tradução um aspecto filosófico e surgem relatos sobre a atividade do tradutor, nos textos, por exemplo, de Goethe, Schopenhauer, Valéry, Benjamin, entre outros. O terceiro período se inicia na década de 1940. Acontece a aplicação da teoria linguística e a estatística à tradução. É o início da tradução automática O quarto período compreende a década de 1960 e persiste até os dias atuais. Revista-se o texto de Benjamin, A tarefa do Tradutor. Há uma retomada da fase hermenêutica e filosófica. Steiner (2006) segue o humanismo e não apresenta uma teoria de tradução implícita e carrega como ideia principal de seu texto que o ato de leitura e compreensão é um ato de tradução.

Entre os principais mitos da tradução podemos destacar o da “Torre de Babel” e o mito da septuaginta ou a bíblia dos setenta. Vemos nesses mitos a origem do elo existente entre a tradução e o sagrado. A tradução seria, então, a resposta à dispersão das línguas, e também uma forma de se reencontrar a unidade original dos seres humanos.

No decorrer da história da tradução podemos perceber que cada fase ou etapa, ou como queira denominar, é sempre cercada por uma série de críticas. As primeiras reflexões, marcadas pelo empirismo, se estruturam ao redor de oposições como: traduzibilidade e intraduzibilidade; letra e espírito; palavra e sentido; fidelidade e traição; ciência e arte; sagrado e profano; autor e tradutor; original e cópia. A oposição entre a teoria e a prática percorre a história da tradução e continua dividindo, ainda hoje, os pesquisadores. Quando examinamos bem detalhadamente essa questão podemos perceber que há um predomínio das atividades práticas da tradução em contrapartida as suas considerações teóricas.



## Tradução da carta de Lear escrita ao seu amigo Fortescue

Como já citado anteriormente, durante sua vida Lear viajou muito, conheceu vários lugares e durante essas viagens costumava escrever cartas aos amigos contando sobre os incríveis lugares que conhecia. É importante ressaltar que muitas dessas descrições deixava evidente o fato de Lear ser um inglês vitoriano e que não afastava esse olhar quando retratava o outro.

A primeira carta desta coleção, traduzida na sequência, editada por Lady Strachey (1907), foi escrita em 16 de outubro de 1847 para o tio dela, Chichester Fortescue, por Edward Lear imediatamente na sua volta de Roma, local onde residia na época. O diário que ele manteve naquela viagem foi publicado em 1852, ilustrado por muitas litografias marcantes feitas a partir de esboços feitos durante a viagem. Toda Itália naquela época estava em um estado de agitação e inquietação política. As pessoas sentiam que a hora de formas de governo mais liberais tinha chegado.

Criada para facilitar o cotejo dos textos, a disposição em duas colunas com parágrafos numerados origina linhas em branco, que servem somente para manter o alinhamento entre original e tradução. As notas de rodapé são de minha autoria, escritas no decorrer da tradução, sendo assim não fazem parte do texto de partida. Utilizei palavra em itálico para identificar neologismo criado pelo autor.

Lear to Fortescue	Prezado Fortescue
Via Felice, Roma 16 Oct., 1847	Via Felice, Roma 16 de outubro de 1847
<p><b>1</b> Dear Fortescue, –Do not expect an unhampered &amp; simple epistle as of yore, but allow something for the effect of your M.P'ism on my pen and thoughts: Or rather I will forget for a space that you are a British senator, &amp; write to that Chichester Fortescue whose shirt I cribbed at Palestrina.</p> <p><b>2</b> Your letter, (one of 27, awaiting my coming, which coming took place extremely late last night,) diverts me highly: –Proby my constant companion (&amp; few there be better,) agrees with me about your view of the road to Aviano -which we have only just, oddly enough gone over. Avellino is certainly exquisite, &amp; so is Mte. Vergine when not in a fog, –But of Apulia we saw little, only from hills apart, because the</p>	<p><b>1</b> Prezado Fortescue, não espere uma carta simples como as anteriores, mas permita-me algo à altura do seu parlamentarismo sob minha caneta e pensamentos. Ou pode ser que eu me esqueça por um segundo de que é um senador britânico e escreva para aquele Chichester Fortescue cuja camisa eu roubei na Palestina.</p> <p><b>2</b> Sua carta (aquela do dia 27, aguardando minha vinda, chegou muito tarde na noite passada) me divertiu muito. Proby<sup>5</sup> minha companhia constante (e poucas são tão boas) concorda comigo com sua opinião sobre a estrada de Aviano – pela qual curiosamente temos passado muitas vezes. A Província de Avelino é certamente ótima, assim como Montevergine quando não há neveiro. Mas,</p>

<sup>5</sup> John, Lorde Proby, filho mais velho do Conde de Carysfort, de quem Lear fala como sendo “uma excelente companhia”, foi um amigo de longa data. Morreu em 1858.

atmosphere was pisonous in Septbr. Nevertheless Proby went to Cannae, and I believe found one of Annibals shoes or spurs, –also a pinchbeck snuffbox with a Bramah lock belonging to a Roman genl. –I rather chose to go see Castel del Monte, a strange record of old F. Barbarossa & which well repaid no end of disgust in getting at it. We saw the tree Horace slept under at Mte. Volture, & were altogether much edified by the classicalities of Basilicata.

3 I will begin from the beginning. First then I went (May 3) to Palermo, & on the 11th set out with Proby for Segestse. Excepting a run round by Trapani & Massala, & a diversion to Modica, Noto, and Spaccaforno, one Sicilian giro was like that of all the multitude. The Massala trip does not pay –& the only break to the utter monotony of life & scenery occurred by a little dog biting the calf of my leg very unpleasantly as I walked unsuspectingly in a vineyard. At the caves of Ipeica we became acquaint with a family of original Froglodytes : they are very good creatures, mostly sitting on their hams, & feeding on lettuces & honey. I proposed bringing away an infant Frog, but Proby objected. Siracuse only wanted your presence to make our stay more pleasant: I waited for and expected you every day. We abode in a quarry per lo piu, & left the place sorryly. From Catania we saw Etna & went up it: a task, but now it is done I am glad I did it: such extremes of heat and cold at once I never thought it possible to feel. Taormina the Magnificent we staid at 4 or 5 days, & then from Messina returned by that abominable North Coast to Palermo, just in time for the fête of Sta Rosalia a noisy scene which made me crosser than ever, and drove away the small remains of peaceful good temper the ugliness of the North Coast had left me.

4 So, 19th July –we returned to Naples –& there, as at Palermo was Scott –& to my disgust –no Fortescue. I fear when Scott sent up your card, & then entered too soon himself –I fear my visage fell very rudely. But I wish much now I had seen more of Sir

de Apúlia vimos pouco, nada além das colinas, porque o ar estava poluído em setembro. No entanto Proby foi a Canas e creio ter encontrado um dos sapatos ou esporas de Aníbal<sup>6</sup>; também uma caixa de rapé de ouro falso com fechadura Bramah<sup>7</sup> que deve ter pertencido a um general romano. Preferi ir ao Castel del Monte<sup>8</sup> e li um história curiosa do velho Frederico Barba-roxa<sup>9</sup>. Vimos a árvore sob a qual Horácio adormeceu no Monte Volture, tudo completamente edificado pelos

3 Mas, deixe-me retomar do início. Primeiro, no dia 03 de maio, fui a Palermo e no dia 11 parti com Proby para Segesta. Uma volta em Trápani e Marsala, diversão em Módica, Noto, e Spaccaforno, uma excursão siciliana como a que todos fazem. A viagem a Marsala não compensa e a única quebra da extrema monotonia da vida e da paisagem foi um cachorrinho mordendo a minha panturrilha enquanto eu caminhava bem distraído num vinhedo. Nas cavernas de Ipeica nos tornamos conhecidos de uma família de *troglossapos*: eram boas criaturas, a maioria sentada em seus pernis, e alimentando-se de alface e mel. Cogitei em trazer comigo um filhote de sapo, mas Proby não concordou. Em Siracusa, pensei o quanto seria bom se você estivesse aqui. Esperei-o todos os dias! Hospedamo-nos em uma pedreira e saímos daqui desolados. De Catânia avistamos o vulcão Etna e o escalamos. Uma dificuldade, mas agora está feito. Fico feliz por isso! Extremos de calor e frio ao mesmo tempo o qual nunca imaginei que pudesse sentir. Em Taormina, a magnífica, ficamos quatro ou cinco dias e então de Messina retornamos a Palermo pela abominável Costa Norte, a tempo da Festa de Santa Rosália, uma cena barulhenta que me deixou mais indisposto do que nunca e levou o resto de bom humor que a feiura da costa norte já tinha me roubado.

4 Então, em 19 de julho voltamos a Nápoles. Lá, assim como em Palermo estava Scott e para meu desgosto, nada de Fortescue. Receio que quando Scott me enviou teu bilhete, e entrou tão de repente, meu semblante tenha se tornado muito hostil.

<sup>6</sup> Aníbal, filho de Amílcar Barca (248 a.C. - 182 a.C.) foi um general e estadista cartaginês considerado por muitos como um dos maiores táticos militares da história. Seu pai, Amílcar Barca, foi o principal comandante cartaginês durante a Primeira Guerra Púnica, travada contra Roma.

<sup>7</sup> Joseph Bramah (1748 - 1814) foi um inventor inglês a quem se atribui a invenção da prensa hidráulica e de várias fechaduras de alta segurança.

<sup>8</sup> Castel del Monte é uma fortaleza do século 13 situado na região da Apúlia, sudeste da Itália. Foi construído pelo imperador Frederico II da Germânia, neto de Frederico I.

<sup>9</sup> Frederico I da Germânia (1122 –1190) - também conhecido por Frederico Barba-roxa, Frederico Barbarossa (ou simplesmente o Barbarossa) - foi imperador do Sacro Império Romano-Germânico, rei da Itália e duque da Suábia. O nome "Barbarossa", forma aportuguesada do italiano "barbarossa" (isto é, barba ruiva) popularizou-se apesar de seu evidente despropósito, pois o significado original é "barba vermelha", devido à longa barba ruiva que ele usava. Na carta, Lear o cita estranhamente logo após falar do Castel del Monte que foi construído por Frederico II. Não há como saber se foi um engano por parte dele ou se ele queria mesmo se referir ao Barba-roxa, ou até mesmo fazer um trocadilho entre os nomes.

<p>F. Scott: as he improves immensely on knowing him. On the 26th we left Messina for Reggio. (N.B. I have crossed the sea from Naples to Sicily so often this year, that I know nearly all the porpoises by their faces, &amp; many of the Merluzzi.) Would I had gone on to the 2nd &amp; 3rd provinces: but the revolution which bust out in Reggio prevented me. What is the use of all these revolutions which lead to nothing? as the displeased turnspit said to an angry cookmaid. – Returning to Naples for the 199th time, we disposed of a month as I have said over leaf, in the provinces of Basilicata, Melfi, Venosa, etc. etc., and were not sorry to have done so.</p> <p>5 Rome is full of fuss and froth: but I believe now that Pio IX is a real good man, &amp; a wonder. Railroads, gaslight, pavements, for all to be done in 1960? The last part of my stay here was a blank from the death of my oldest Roman friend, good kind Lady Susan Percy.</p> <p>6 Remember me to my friends, &amp; believe me,</p> <p style="text-align: right;">sincerely yours, Edward Lear</p> <p style="text-align: center;">(STRACHEY, 1907, p. 2-5).</p>	<p>Gostaria de ter visto mais o Sr. Scott. Quanto mais o conheço, mais gosto dele. No dia 26 deixamos Messina e fomos para Reggio. (Observe bem, tenho atravessado o mar de Nápoles a Sicília tão frequentemente este ano que conheço todos os golfinhos e merluzas por suas feições.) Teria ido às províncias Segunda e Terceira, mas a revolução que estourou em Reggio me impediu. “De que adiantam essas revoluções se elas não levam a nada?”, disse o servo insatisfeito à cozinheira ranzinza. Retornando a Nápoles pela centésima nonagésima nona vez, dispusemos de um mês, como eu tinha dito antes, nas províncias de Basilicata, Melfi, Venosa, etc, etc e não nos arrependemos por isso.</p> <p>5 Roma está cheia de futilidades, mas acredito que Pio IX seja realmente um bom homem, ou quem sabe uma surpresa. Estradas férreas, luz a gás, pavimentação, estará tudo pronto até 1960? A última parte da minha estada aqui ficou um vazio com a morte da minha mais velha amiga romana, a amável lady Percy <sup>10</sup>.</p> <p>6 Mande recordações aos amigos!</p> <p style="text-align: right;">Atenciosamente, Edward Lear</p>
--	---

## O processo tradutório

Os comentários e reflexões a seguir visam justificar minhas escolhas nesse processo tradutório.

- Já no início da carta, surge um problema muito comum às traduções que diz respeito a traduzir ou não nomes próprios, neste caso, mais especificadamente, nome de lugares. Decidi, traduzi-los à medida que encontrava nomes equivalentes em língua portuguesa.
- Algumas palavras usadas na carta de partida remetem aos termos mais antigos utilizados no século XIX, como por exemplo, epístola ao invés de carta (parágrafo 1). Optei por usar termos mais atuais.
- Durante a carta, em substituição a conjunção aditiva “e” Lear usa o monograma &, anglicismo comum à época. Decidi por substituí-lo.
- Apareceu o termo “pisonous”. Procurei em vários dicionários e não encontrei. A palavra mais parecida que encontrei e que pareceu fazer muito sentido no contexto foi

<sup>10</sup> Ela era irmã do quinto Duque de Northumberland.

“poisonous” que poderia ser traduzido como venenoso, tóxico ou poluído, sendo esta última a minha escolha. (parágrafo 2)

➤ Aparece o termo “giro” que é um termo em italiano e que traduzido ao português seria excursão. Optei por traduzi-lo, mesmo arriscando perder a essência da utilização do termo em italiano, uma vez que Lear estava escrevendo da Itália. (parágrafo 3)

➤ Lear cria um neologismo. Ao invés de troglodytes, ele utiliza frogloodytes para se referir a sapos enormes. E em língua portuguesa? Ao invés de trogloditas, usei troglossapos. (parágrafo 3)

O humor satírico presente na carta foi um elemento preservado na tradução. Característica muito marcante de Lear, às vezes, até com um toque de crueldade quando se referia a uma pessoa, quase sempre estrangeira, e sua opinião vinha impregnada de prepotência e até mesmo preconceito, fator que evidencia a visão de um típico cidadão inglês do século XIX. A visão do estrangeiro que Lear tinha e que deixa perpassar nitidamente na carta, também é um aspecto bastante interessante para analisar. Podemos perceber uma observação bastante crítica do que ele presenciava, tanto sobre a personalidade das pessoas que ele cita e principalmente dos lugares em que ele passava.

As notas de rodapé são um texto a parte da tradução. São importantes no processo tradutório porque trazem informações que elucidam o cenário, as pessoas citadas e os neologismos criados.

É importante perceber que tradutores têm elementos vivos e dinâmicos de trabalho – línguas, elemento carregado de crenças, de enorme bagagem cultural. O tradutor possivelmente irá se dirigir a um público diferente do público do texto de partida. Bassnett (2003) fala sobre expressões intraduzíveis e sobre a tradução de expressões idiomáticas que, assim como os trocadilhos, só tem sentido em certa cultura. “[...] como a língua é o sistema modelador primário dentro de uma cultura, a intraduzibilidade cultural tem que estar de fato implícita em qualquer processo tradutório” (BASSNETT, 2003, p. 56). Berman (2013) também fala sobre os provérbios, que de alguma forma se aproximam das expressões idiomáticas, e da dificuldade ao decidir como traduzi-los.

Desta forma, frente a um provérbio estrangeiro, o tradutor encontra-se numa encruzilhada: ou busca seu suposto equivalente, ou traduz “literalmente”, “palavra por palavra”. No entanto, traduzir literalmente um provérbio não é simplesmente traduzir “palavra por palavra” é preciso traduzir o seu ritmo, o seu

comprimento (ou sua concisão), suas eventuais aliterações, etc. (BERMAN, 2013, p. 20)

Para Rónai (1981, p. 31):

Na realidade a tradução é o melhor e, talvez, o único exercício realmente eficaz para nos fazer penetrar na intimidade de um grande espírito. Ela nos obriga a esquadrihar atentamente o sentido de cada frase, a investigar por miúdo a função de cada palavra, em suma a reconstituir a paisagem mental do nosso autor e a descobrir-lhes as intenções mais veladas.

Antes de ser tradutor, é preciso desempenhar um papel de leitor e, através de uma estreita relação com o texto, apresentar suas interpretações particulares. Suas interpretações, não necessariamente, condizem com as intenções do autor. Ainda que o tradutor estabelecesse como meta recuperar todas as intenções autorais e todos os sentidos do trabalho original, integralmente, somente conseguiria escrever aquilo que ele considera como sendo as intenções do autor e os significados originais. O tradutor se baseia em seu filtro pessoal, em sua visão de mundo ou interpretação, que não é totalmente sua, pois esta mantém uma estreita ligação com o seu contexto sócio histórico. O foco interpretativo é transferido do texto, como depósito da intenção do autor, para o tradutor. Para Arrojo (2000, p. 41) isso significa que, mesmo que tivermos como único objetivo o resgate das intenções originais de um determinado autor, somente podemos atingir em nossa leitura ou tradução é expressar nossa visão desse autor e de suas intenções. Ela acrescenta dizendo que a tradução não representa uma técnica de simples transferência de sentidos de uma língua para a outra, mas um processo de criação de novos significados. Derivado do pensamento perspectivista e filiado também ao desconstrutivismo, seu trabalho defende a valorização do tradutor como um criador de sentidos não oferecidos pelo texto de partida, mas concretizados por meio de uma relação entre texto e leitor. Em outras palavras, nossa tradução de qualquer texto, poético ou não, será fiel não ao texto “original”, mas àquilo que consideramos ser o texto original, àquilo que consideramos constituir-lo, ou seja, à nossa interpretação do texto de partida, que será, como já sugerimos, sempre produto daquilo que somos, sentimos e pensamos (ARROJO, 2000, p. 44).

Como já foi dito anteriormente, a tradução de cartas implica em alguns critérios que precisam ser levados em consideração, como o fato de se tratar de um texto que a priori não foi escrito com a intenção de ser publicado. O conteúdo de uma carta normalmente tem um objetivo muito específico de informar alguma coisa a alguém e, motivada por esse

pensamento, tentei permanecer muito fiel ao texto de partida, à língua de partida, assim como também à cultura de partida, a fim de, em nenhum momento, mudar, interferir ou acrescentar naquilo que Lear tentou dizer, de tal maneira que, certamente, envolveu e continuará a envolver o seu leitor.

### **Considerações finais**

Muitas reflexões acerca dos processos tradutórios têm sido feitas ao longo da história. Há muitas metáforas para a tradução como um vaso quebrado, o fogo e as cinzas, e a comparação da tradução a um quebra-cabeça, ou seja, desmontar e remontar a obra de outro. Mexer e interferir em algo que não nos pertence. Estar sempre às margens da frustração à medida que se traduz. Por outro lado, as pessoas dependem de traduções, o que torna a tarefa indispensável. Rónai (2012) aponta que não é as palavras intraduzíveis o maior desafio do tradutor, mas as traduzíveis, pois escondem armadilhas que podem ser cruciais no trabalho tradutório. O autor também cita que deve haver um equilíbrio de fidelidade entre a língua de partida e a língua de chegada. Pode ser que a palavra-chave na tradução seja mesmo essa: equilíbrio.

A história da tradução se estende por séculos e podemos nos deparar com conceitos irrealis que não se encaixam com perfeição e que geralmente são formados por teorias contraditórias. A tradução então se divide entre o sagrado e o profano, a revelação e o sacrilégio.

No que tange a tradução das cartas, é um misto de sentimentos entre se apossar daquilo que foi destinado a outra pessoa e de interferir na mensagem através da tradução. Mesmo se tratando de um texto em prosa, que aparentemente, não resulta em tantas dificuldades do que um texto em verso, a decisão entre domesticar ou estrangeirizar o texto precisa ser tomada. Novamente, a ideia de uma posição intermediária parece se encaixar. A arte de traduzir, segundo Rónai (2012), consiste em saber quando se pode verter um texto e quando se devem procurar equivalências. De uma coisa podemos ter certeza, a teoria da tradução não acompanha a prática. Assim, estará sempre em defasagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARANTE, Dirce Waltrick. **Viagem numa peneira: poesia e prosa**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ÁVILA, Myriam. **Rima e Solução: A Poesia Nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear**. São Paulo: Annablume, 1996.

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASSNETT, Susan. “**História da teoria da tradução**”, In *Estudos de tradução*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

BENJAMIN, Walter. “**A tarefa do tradutor**”. In *Clássicos da teoria da tradução*. p.203 a 231. / Werner Heidermann, org. – 2. ed. – Florianópolis: UFSC / Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Tubarão: Copiart/Florianópolis: PGET, 2013. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini.

\_\_\_\_\_. **A prova do estrangeiro**. Bauru: EDUSC, 2002. Tradução de Maria Emília Pereira Chanut.

DAVIS, Philip. **The Victorians**. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 344.

KELEN, Emery. **Mr. Nonsense A Life of Edward Lear**. Nashville: Thomas Nelson Inc., 1973.

LEAR, Edward. **The Complete Nonsense Book**. Edited by Lady Strachey. London: T. Fisher Unwin, 1912.

LEVI, Peter. **Edward Lear: A life**. New York: Tauris Park Paperbacks, 2013

NOAKES, Vivien. **Edward Lear – the life of a wanderer**. Glasgow: William Collins Sons & Co Ltd, 1979.

RÓNAI, Paulo. **Escola de tradutores**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. “**Sobre os diferentes métodos de tradução**”. In *Clássicos da teoria da tradução*. p.39 a 101. / Werner Heidermann, org. – 2. ed. – Florianópolis: UFSC / Núcleo de Pesquisas em Literatura e Tradução, 2010.

STEINER, George. **Depois de Babel**. Tradução de Carlos Alberto Faraco. Editora da Universidade Federal do Paraná, 2006.

STRACHEY, Lady (org.). **Letters of Edward Lear**. London: T. Fisher Unwin, 1907. p. 8

TIGGES, Wim (org.). **Explorations in the Field of Nonsense**. Amsterdã: Rodopi, 1987.



## GÊNEROS DE TEXTO POR MEIO DE PRÁTICAS SOCIAIS EM LÍNGUA INGLESA: O PAPEL DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PRODUZIDA POR PIBIDIANOS

**Francini Percinoto Poliseli Correa**, Professora e pesquisadora do Curso de Letras Inglês na Unespar – Universidade Estadual do Paraná, câmpus de Apucarana; mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Estudos da Linguagem pela UEL - Universidade Estadual de Londrina, [francini.correa@unespar.edu.br](mailto:francini.correa@unespar.edu.br)

**Karim Siebeneicher Brito**, Professora e pesquisadora do Curso de Letras – Português e Inglês na Unespar – Universidade Estadual do Paraná, câmpus de União da Vitória; mestrado e doutorado pela UFPR – Universidade Federal do Paraná, com pesquisas de doutorado e pós-doutorado realizadas em Marburg e Munique, Alemanha, [karimbrito@yahoo.com.br](mailto:karimbrito@yahoo.com.br)

**Maria Izabel Rodrigues Tognato**, Mestre em Letras – Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL – PR (2002). Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação LAEL (PUC/SP),. Pós-doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem junto à Didática das Línguas pela Universidade de Genebra – UNIGE/FAPSE – Faculdade de Psicologia e das Ciências da Educação. Docente no Colegiado de Letras da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – *Campus* de Campo Mourão, membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento – Mestrado Interdisciplinar (PPGSeD) e coordenadora do Grupo de Pesquisa Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações - LIDERE/CNPq. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação, da UEL, [belinhatog@yahoo.com.br](mailto:belinhatog@yahoo.com.br)

---

**Resumo:** Neste artigo, apresentamos os resultados da análise de uma sequência didática (SD) desenvolvida por integrantes do subprojeto de língua inglesa do PIBID da Universidade Estadual do Paraná – *Campus* de União da Vitória, contemplando o gênero de texto Cardápio. Baseamo-nos, para tanto, na relação entre o ensino com base em gêneros e o desenvolvimento das capacidades de linguagem (BRONCKART, 1997/2009; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o que permite aos alunos agir fazendo uso da linguagem em diferentes situações de comunicação. No que concerne aos procedimentos metodológicos deste estudo, quanto aos instrumentos de coleta de dados, realizamos a análise de uma sequência didática. No que tange aos procedimentos de análise, pautamos nossos estudos na identificação das capacidades de linguagem mobilizadas nessa sequência. Os resultados deste estudo apontam para a relevância da inserção de professores em formação em processos de produção de materiais didáticos para a tomada de consciência dos processos de regulação da linguagem e para possíveis contribuições quanto a uma atuação profissional mais precisa e segura.

**Palavras-chave:** Sequência didática. Gênero de texto. Capacidades de linguagem.

### **Text genres by means of social practices in English: the role of the didactic sequence developed by *pibidianos***

**Abstract:** In this paper, we present results from the analysis of a didactic sequence (DS) developed by pre-service teachers while participating in the English Language subproject of PIBID at a University from Paraná State (UNESPAR), União da Vitória *campus*, focusing on the *Menu* genre. We based our work on the relationship between the language teaching genre based-approach and the development of learners' language capacities (BRONCKART, 1997/2009; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), which allows them to act using language in diverse communication situations. Concerning methodological procedures of this study, data for analyses were collected from the didactic sequence produced by pre-service teachers. For the purpose of analysis, we guided our studies in the identification of the language capacities mobilized in the didactic sequence. The results of this study indicate the relevance of integrating teachers in processes of producing didactic materials in order to raise their awareness of the language regulation processes and for possible contributions regarding a more accurate and safe professional performance.

**Key-words:** Didactic Sequence. Text genre. Language capacities.

---

Data de submissão: 2018-07-07

Aprovado em: 2018-06-26

Publicado em: 2018-05-30

---

### ***Introdução***

Ao longo de nossa experiência enquanto professoras formadoras de professores de línguas estrangeiras, mais especificamente, de Língua Inglesa, temos vivenciado um grande desafio: o de ensinar a língua como prática social na formação inicial, bem como direcioná-los para esse ensino, conforme orientações do documento norteador do ensino de línguas na Educação Básica - as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Língua Estrangeira Moderna (PARANÁ, 2008) - contexto este para o qual nossos professores em formação são direcionados.

Embora sejamos professoras formadoras e pesquisadoras atuantes na Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR, cada uma de nós, em função da localização geográfica de nossos *campi*, podemos, por vezes, apresentar diferentes práticas formativas em nossas realidades de ensino e de formação. Mas, para além destas possíveis diferenças, temos pelo menos três pontos que nos aproximam em nossas práticas formativas. Primeiramente, tomamos por base o fato de que “a plena participação social é condicionada pelo domínio da linguagem e pelo domínio da(s) língua(s). Em segundo lugar, entendemos que, como professoras de línguas, temos como uma de nossas maiores responsabilidades a de contribuir para esse exercício (da plena participação social), seja ele desenvolvido na língua materna ou em línguas estrangeiras” (SOUZA *et al*, 2014). Como terceiro ponto em

comum, adotamos a concepção de ensino de línguas com base em gêneros a partir de um procedimento que permite o trabalho com a linguagem enquanto prática social, como é o caso da Sequência Didática (SD).

Movidas por estes pontos em comum, propusemo-nos a avaliar materiais produzidos por bolsistas pibidianos (incluindo acadêmicos licenciandos, professores supervisores da Educação Básica e professores coordenadores universitários) de um dos cursos de Letras de nossa Universidade, durante sua participação em um subprojeto vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado em um dos *campi* da Unespar no Estado do Paraná.

Assim, delineado pelos Colegiados de Letras do *campus* de União da Vitória e, aprovado pela CAPES para ser desenvolvido no período de 2011 a 2014, este subprojeto visou, dentre outros objetivos, à produção de SD por parte de seus participantes, a fim de lhes possibilitar ensinar a língua estrangeira como prática social na Educação Básica, pautando-se no ensino de línguas com base em gêneros.

Nossa proposta de discussão a partir deste texto, portanto, propicia uma compreensão mais ampla de parte das atividades implementadas ao longo desses cinco anos de realização do subprojeto permitindo-nos, conseqüentemente, identificar as possíveis limitações e/ou contribuições do processo de produção de SD enquanto instrumentos mediadores do ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, assim como sinalizar avanços potenciais no processo de desenvolvimento dos professores em formação participantes do projeto investigado.

Com isso, no sentido de possibilitar uma reflexão e um debate social a respeito do tema proposto a partir deste estudo, apontamos os seguintes questionamentos:

- 1) Em que aspectos a SD produzida pelos pibidianos pode contribuir para o seu processo de formação?
- 2) A descrição da SD analisada e sua implementação permitem aos professores em formação estabelecerem relações entre o ensino de Língua Inglesa com base em gêneros e a concepção de práticas sociais?
- 3) Quais os aspectos lacunares da experiência com a SD produzida e implementada que poderiam ser transformados em caso de uma nova implementação?

A discussão por meio da reflexão crítica visando ao debate social possibilita-nos repensar, reconfigurar e ressignificar a atividade docente, bem como nossas práticas formativas, o que, a nosso ver, constitui um aspecto fundamental na construção dos saberes que podem nortear a formação docente e o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa.

Com o objetivo de desenvolver nossa proposta de discussão e posicionamentos, primeiramente trataremos da formação de professores pautada na perspectiva teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), no ensino de línguas com base em gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tendo como foco o trabalho com as capacidades de linguagem (CL) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e seus respectivos critérios (CRISTOVÃO et al, 2010; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013), bem como o procedimento da SD (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004; CRISTOVÃO, 2009). Na sequência, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo para, em seguida, discutirmos os resultados das análises de uma SD produzida pelos pibidianos participantes de nossa pesquisa. Por fim, trataremos das considerações finais propiciadas pelos resultados de nosso estudo.

### ***Entendendo o horizonte teórico***

A construção de conhecimentos e da autonomia no processo de produção de materiais didáticos no contexto de formação inicial de professores de línguas estrangeiras tem sido um grande desafio e tema de diversos estudos, dentre os quais destacamos a construção de modelos didáticos (MD) e de SD, conforme orientações metodológicas propostas pela Escola de Genebra (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004); (DENARDI, 2009; SZUNDY; CRISTOVÃO, 2008; CRISTOVÃO, 2002; 2005). Tais propostas, que acarretaram a construção de MD e SD, surgiram em decorrência de estudos pautados no quadro teórico-metodológico do ISD (BRONCKART, 1997/2009, 2006, 2008; SCHNEUWLY; DOLZ 2004), o qual é considerado uma ciência do humano, por tomar a linguagem como elemento central para o desenvolvimento humano. A proposta do ensino de línguas com base em gêneros mostra-se como uma oportunidade de transposição didática de conhecimentos, tendo como foco o desenvolvimento de CL, a saber: de ação

(CA), discursiva (CD), linguístico-discursiva (CLD) (SCHNEUWLY; DOLZ 2004) e de significação (CS) (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013).

As capacidades de ação envolvem o contexto em que a situação de comunicação é realizada, constituída pelas “representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação” (CRISTOVÃO, 2009, p. 321). Por essas razões, é fundamental identificarmos os elementos constitutivos da situação de comunicação em que o texto foi produzido, conforme explicita Abreu-Tardelli (2007, p. 4), considerando-se os seguintes aspectos: “quem produziu, para quem, com que objetivo, onde o texto foi produzido, e do que trata”.

As capacidades discursivas referem-se à organização e à progressão textual, ao plano global do texto, ao tipo de informações mobilizadas no texto, bem como ao uso de conectivos ou operadores argumentativos.

As capacidades linguístico-discursivas abrangem “as operações de textualização (conexão, coesão nominal e verbal), os mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, a construção de enunciados, oração e período, e, por fim, a escolha de itens lexicais” (CRISTOVÃO, 2007, p. 13), bem como as referências pronominais.

Nessa perspectiva, com o objetivo de explicitar as relações entre o uso da linguagem e os aspectos mais amplos do agir geral, Stutz e Cristovão (2011) e Cristovão (2013) propõem a inserção de uma quarta capacidade de linguagem, denominando-a de capacidade de significação. De acordo com as autoras, esta capacidade de linguagem propicia

sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e interação com diferentes experiências humanas. (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p. 576).

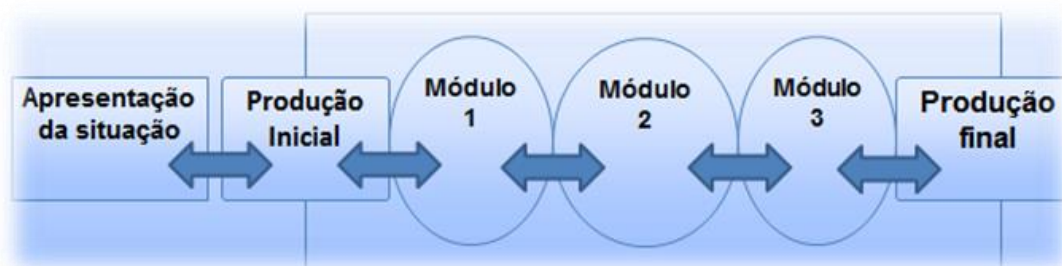
Em outras palavras, trata-se de uma capacidade que permite o estabelecimento de relações de sentido entre o estudo de um determinado texto, seja oral ou escrito, e as esferas sociais em que o texto estudado se insere, considerando-se os elementos constitutivos do seu contexto de produção e possíveis relações de intertextualidade.

Corroboramos com Bronckart (1997/2009) e com Schneuwly e Dolz (2004), ao defenderem que a comunicação é possibilitada pelo domínio de gêneros de textos, e que o

ensino de línguas deve ser organizado sistematicamente em torno de gêneros. Para a transposição didática de gêneros de texto, Schneuwly e Dolz (2004) propõem a construção de um modelo didático que oportuniza ao professor(a) o levantamento do que pode ser ensinável em um determinado gênero, o que pode servir como um guia na produção de uma SD, permitindo ao professor uma preparação mais precisa e segura ao ato de ensino.

Assim, na concepção dos autores (2004, p.96), a SD é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Ou seja, trata-se de “um conjunto de atividades progressivas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral, ou por uma produção dentro de um projeto de classe” (CRISTOVÃO, 2009, p.306). Corroboramos com Cristovão (2009, p.307) ao ressaltar que a SD, considerada como “instrumento de mediação”, propicia “a transposição didática adequada de conhecimentos sobre os gêneros”, explorando a esfera de circulação em que os textos são produzidos pela concepção de “construção” prevendo “a proposta de aprendizagem como um *processo espiralado* de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe”. De acordo com a proposta da escola de Genebra, a SD é constituída pela apresentação da situação de comunicação, produção inicial, os módulos ou seções e a produção final, conforme o esquema da Figura 1.

**Figura 1 – Esquema do procedimento da SD proposto pela Escola de Genebra**



**Fonte: Schneuwly e Dolz (2004).**

No que se refere à explicitação de cada uma das etapas mencionadas no esquema acima, a apresentação da situação é o momento em que se define a finalidade da comunicação pretendida. Na sequência, a produção inicial é uma primeira atividade tomando por base a situação de comunicação dada e visa à identificação das dificuldades e

potencialidades dos alunos. A proposta do trabalho com módulos é pautada na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski (1991) e objetiva partir do que é conhecido pelos alunos, ou seja, do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, tomando um determinado ponto de partida para atingir um ponto de chegada, o que será um novo ponto de partida. Trata-se da perspectiva em espiral, daí o porquê das etapas do esquema apresentado relacionarem-se entre si. No entanto, sabemos que, ao trabalhar com língua estrangeira, lidamos com uma situação contrária, trabalhamos com o conhecimento científico para que este se torne um conhecimento cotidiano ao aluno, o que é um desafio, uma vez que não é a língua materna dos alunos. Por fim, o momento da produção final é proposto no sentido de propiciar aos alunos e ao professor a oportunidade de comparação dos resultados entre as primeiras atividades e esta última, a fim de que possam tomar consciência do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo seus obstáculos e necessidades de aprendizagem, bem como os avanços obtidos em seu desenvolvimento.

Para melhor entendermos as CL e o que deve ser desenvolvido nos ou pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem, alguns autores, tais como: Cristovão *et al* (2010), Lanferdini e Cristovão (2011), Cristovão e Stutz (2011) e Stutz e Cristovão (2011) produziram critérios como desdobramentos de cada uma das CL no sentido de contribuir para elucidar possíveis dúvidas dos professores de línguas quanto ao trabalho com as CL. Por essas razões, fundamentamos nossa pesquisa nos estudos de Stutz e Cristovão (2011) e de Lanferdini e Cristovão (2011), conforme Quadro 1.

Os critérios das CL, descritos abaixo, referem-se a objetivos que se esperam alcançar com os alunos no trabalho de ensino da SD ao final do procedimento (STUTZ; CRISTOVÃO, 2009), o que pode contribuir para uma maior compreensão das categorizações das atividades.

### Quadro 1 – Operações referentes à organização externa da SD

<b>i) Capacidades de significação:</b>
Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas.
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011).
<b>ii) Capacidades de ação:</b>
Constroem sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, da mobilização dos conteúdos e a escolha do gênero textual. São as operações para o reconhecimento de componentes físicos e sociossubjetivos, de conteúdo e da seleção do gênero os responsáveis pela construção das capacidades de ação e (BRONCKART, 2007; MACHADO, 2005). Para tal fim, o foco está na interpretação com base no contexto sócio-histórico dos seguintes itens: levantamento do produtor e receptor do texto, do local e período da produção, da posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, a função social do texto e o conteúdo temático.
(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Considerar propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
<b>iii) Capacidades discursivas:</b>
Constroem sentido mediante as representações sobre as características próprias do gênero como: a planificação global do texto, os diferentes segmentos organizados de forma linguística no texto (os tipos de discurso), e as formas de planificar a linguagem no interior do texto (os tipos de sequências: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal).
(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i> , linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc. (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
<b>iv) Capacidades linguístico-discursivas:</b>
Constroem sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Os conhecimentos a serem abordados referem-se à microestrutura (as unidades linguísticas das frases e sentenças) como: coesão, conexão verbal, conexão nominal.
(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (e.g., organizadores); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (e.g., anáforas); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (e.g., tempo verbal); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO <i>et. al.</i> , 2010).

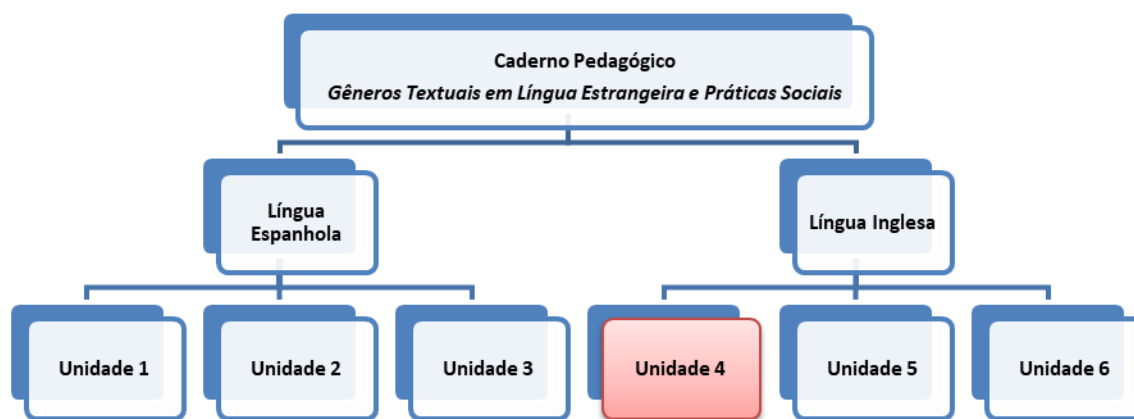
Fonte: Stutz e Cristovão (2011) e Lanferdini e Cristovão (2011).



## Metodologia

O caderno pedagógico intitulado “Gêneros Textuais em Língua Estrangeira e Práticas Sociais”<sup>1</sup>, produzido por 13 bolsistas PIBIDianos durante sua participação no subprojeto e apresentado pelos Colegiados de Letras do *campus* de União da Vitória da Unespar, contém seis sequências didáticas – três voltadas para o ensino de língua espanhola (Unidades 1, 2 e 3), e três voltadas para o ensino de língua inglesa (Unidades 4, 5 e 6), conforme ilustra o esquema da Figura 2.

Figura 2 – Esquema de organização do caderno pedagógico investigado



Fonte: As autoras.

Para fins deste estudo, será apresentada somente a análise referente à SD disposta na unidade 4 deste caderno, conforme destaque acima na Figura 2, que se alicerça no gênero Cardápio a partir dos pressupostos teóricos ora explicitados. Procuramos analisar sua organização interna, pela sistematização com relação aos objetivos propostos, bem como pela coerência entre estes e o desenvolvimento das CL e seus critérios. Corroboramos com Machado (2001) ao defender que as atividades propostas por um determinado material didático destinado ao ensino de línguas por meio do gênero podem ser analisadas e avaliadas a partir das CL. Assim, procuramos identificar os tipos de CL que a SD analisada pode desenvolver nos alunos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ;

<sup>1</sup> O caderno pedagógico encontra-se disponível na página do PIBID Unespar: [http://www.pibidunespar.com.br/images/livros/generos\\_textuais\\_em\\_lingua\\_estrangeira\\_e\\_praticas\\_sociais.pdf](http://www.pibidunespar.com.br/images/livros/generos_textuais_em_lingua_estrangeira_e_praticas_sociais.pdf).

CRISTOVÃO, 2011; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011), em relação às perguntas norteadoras deste trabalho.

## ***Apresentação e discussão dos resultados***

### ***A sequência didática***

Assim como as cinco demais SD dispostas no caderno pedagógico intitulado “Gêneros Textuais em Língua Estrangeira e Práticas Sociais”, a SD 4, com foco no gênero de texto Cardápio como objeto de análise deste estudo, foi idealizada e produzida entre os anos letivos de 2012 e 2013 por 2 professoras da Unespar, 13 alunos-professores dos cursos de graduação de Letras-Português e Inglês e de Letras-Português e Espanhol do *campus* de União da Vitória e 2 professoras do Ensino Fundamental e Médio da rede estadual do Paraná. Todas as SD visaram, cada uma, ao desenvolvimento de CL específicas por meio de um determinado gênero de texto.

As organizadoras e também os autores do material didático produzido justificam a opção pelo trabalho em língua estrangeira por meio de gêneros de texto defendendo que, enquanto *frames* para a ação social (BAZERMAN, 2006), tais gêneros propiciam um ensino de línguas de “forma contextualizada, prazerosa, e envolvente”, ao mesmo tempo em que pode possibilitar a “prática de reflexões importantes no que concerne à sua utilização na sociedade” (SOUZA *et al*, 2014). A princípio, portanto, a idealização do material, é coerente com as atuais orientações estaduais e nacionais para o ensino de línguas nas escolas, tomando por base a linguagem como prática social.

Retomando as três SD elaboradas para o ensino de língua inglesa, salientamos que cada uma foi delineada para ser implementada com um público diferente no que se refere à faixa etária. A seguir, apresentamos uma descrição da SD analisada e, concomitantemente, discutiremos as CL mobilizadas quando da produção de cada uma das atividades propostas, conforme ilustramos na Tabela 1.

Tabela 1 – Macroestrutura das sequências didáticas e as CL

Unidade 4: Gênero Cardápio						
Público Alvo: 8.º ANO						
Etapas	Atividades	Objetivos	CL mobilizadas			
			CA	CD	CLD	CS
<b>1</b> <b>Apresentação do gênero Cardápio</b>  (100 minutos 2 aulas)	<b>A</b> História do gênero Cardápio	i) Ativar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero;				
		ii) Prepará-los para as próximas etapas da sequência, a partir de atividades que explicam a estrutura do gênero;				
		iii) Criar interesse sobre o gênero;				
	<b>B</b> Leitura de cardápios (inglês e português)	iv) Apresentar material autêntico aos alunos, ampliando seu conhecimento de mundo;				
		v) Testar sua capacidade de localizar contrastes e semelhanças;				
		vi) Verificar o aprendizado dos alunos em relação às características do gênero, expostos na etapa anterior;				
<b>2</b> <b>Produção dos alunos</b>  (100 minutos 2 aulas)	<b>C</b> Componentes do Cardápio	vii) Praticar o léxico específico do universo dos alimentos, dividindo-os em categorias;				
		viii) Estimular a capacidade dos alunos de relacionar o léxico específico do Cardápio às suas imagens;				
		ix) Reforçar o léxico específico do universo dos alimentos através da divisão em classes de palavras;				
	<b>D</b> Estudo das classes gramaticais	x) Expor o trabalho dos grupos para o restante da turma, motivando-os e compartilhando o conhecimento.				
	<b>E</b> Apresentação dos trabalhos	xi) Apresentar a frase “imagem meramente ilustrativa”				
<b>3</b> <b>Criação dos cardápios</b>  (100 minutos 2 aulas)	<b>F</b> Produção em grupos	xii) Praticar o conhecimento adquirido, criando produções de cardápios.				
		<b>G</b> Diálogo com o/a nutricionista	xiii) Discutir sobre alimentação com um profissional da área;			
<b>Etapa 4 – Visita da Nutricionista</b>  (50 minutos 1 aula)						

**Fonte:** As autoras. Somente na apresentação do livro é mencionado que a SD em torno do gênero de texto Cardápio foi delineada para o 8º ano.

A SD analisada, tomando por base as etapas do esquema proposto pela Escola de Genebra, está sistematizada pelos seguintes momentos: 1) Apresentação do gênero Cardápio; 2) Produção dos alunos; 3) Criação dos cardápios; 4) Visita da nutricionista. Assim, podemos considerar as etapas propostas no material didático produzido pelos pibidianos como coerentes com aquelas idealizadas por Schneuwly e Dolz na medida em que consideramos ser possível estabelecer correlações entre elas.

A primeira etapa, denominada *Apresentação do gênero Cardápio*, corresponderia e englobaria tanto a *apresentação da situação de comunicação* (por meio da atividade *A-História do gênero Cardápio*) quanto à *produção inicial dos alunos* (por meio da atividade *B-Leitura de cardápios*). Nestas atividades previstas para a etapa 1, os pibidianos apresentam o projeto de classe que esperam concluir com a SD (*situação de comunicação*), uma vez que tais atividades visam a propiciar oportunidades para que os alunos possam falar sobre o que já conhecem a respeito do gênero e/ou tema proposto.

A segunda etapa, denominada pelos pibidianos de *Produção dos alunos*, assim como a quarta etapa, denominada de *Visita da nutricionista*, corresponderiam à terceira etapa proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), qual seja, os módulos ou seções, momento este em que seriam propostas “várias atividades e exercícios, cujo objetivo é desenvolver as CL dos alunos mediante a apropriação mais efetiva do gênero em foco” (PONTARA, 2014, p. 65-66).

Idealmente, entendemos que a quarta etapa não deveria ter finalizado a SD elaborada pelos pibidianos, uma vez que os conhecimentos adquiridos durante a “visita da nutricionista” poderiam ter proporcionado ampliação ou aprimoramento do conhecimento de mundo dos aprendizes e, conseqüentemente, ter contribuído para uma melhor “produção final” do gênero selecionado. Por outro lado, também compreendemos que a participação de profissionais e/ou outros membros da comunidade externa na vida escolar depende de questões que, muitas vezes, extrapolam ao controle do professor, ou seja, nem sempre é possível realizarmos as atividades na sequência em que as idealizamos.

A terceira etapa, nominada *Criação dos cardápios*, relaciona-se à última etapa da SD, conforme proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), e corresponderia à produção final. É nesta etapa em que o conhecimento construído por meio do desenvolvimento de todas as demais atividades propostas na SD se concretizará. Nessa perspectiva, ratificamos Pontara (2014, p. 66), ao afirmar que “o aluno tem a possibilidade

de por em prática tudo o que estudou módulo a módulo, [...] de modo a apresentar a produção final, objeto da concretização do projeto de classe estabelecido no momento da apresentação da situação” de comunicação.

De forma geral, destacamos um cuidado, por parte dos proponentes da unidade didática, para que os alunos desenvolvessem todas as atividades previstas nas etapas 2 e 3 (Produção dos alunos; Criação dos cardápios) em grupo. Esta escolha vai ao encontro do que preconiza Vygostsky (1896-1934) em relação ao que ele denomina de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), na qual aquele aprendiz que tem um maior domínio de determinado aspecto do processo de ensino-aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento de um par menos preparado para aquela etapa. Em outras palavras, o processo de ensino aprendizagem pode ser facilitado pela interação entre os pares. Além disto, o trabalho em grupos visou à socialização da produção do Cardápio no intuito de motivar e compartilhar o conhecimento produzido conjuntamente.

Tendo focado a constituição da unidade didática em torno do gênero Cardápio no que concerne às etapas serem coerentes ou não com a proposta de produção de uma SD, conforme seus idealizadores (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), partimos para uma análise detalhada acerca das atividades, seus objetivos e relações que podem ser estabelecidas com o desenvolvimento de determinadas CL que podem ser mobilizadas.

Retomando as atividades propostas na Tabela 1 envolvendo as quatro etapas para o desenvolvimento das CL, (1) Apresentação do gênero Cardápio; 2) Produção dos alunos; 3) Criação do Cardápio; 4) Visita da nutricionista), suas respectivas atividades (de A a G) e objetivos previstos (de i a xiii) em torno do gênero de texto Cardápio, consideramos que, ao término dessa implementação, o aluno pode conscientizar-se quanto a aspectos que talvez não seria capaz de perceber anteriormente, ou ainda não seria capaz de perceber sozinho. Tais aspectos referem-se principalmente ao desenvolvimento da capacidade de ação e de significação.

A capacidade de ação estaria diretamente relacionada às atividades que se destinam a oportunizar que o aprendiz reconheça os produtores e seus objetivos ao produzir este gênero de texto tão comum em nosso cotidiano.

Dentre as atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade de ação, que podem ser observadas claramente no delineamento do material, pontuamos pelo menos duas apresentadas na etapa 1 e seus respectivos objetivos, quais sejam:

A- *História do gênero Cardápio*, que teve dentre um de seus objetivos - Ativar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero.

B- *Leitura de cardápios (inglês e português)*, que, dentre outros objetivos, visava a apresentar material autêntico aos alunos, ampliando seu conhecimento de mundo.

Nestas duas atividades, os alunos são motivados a pensar sobre o local de circulação do gênero Cardápio, bem como sobre as características de sua estrutura e o público-alvo a quem se destina seu conteúdo. Nesse sentido, assim como estabelecido pelos PCN de Língua Estrangeira para o ensino fundamental, as atividades produzidas pelos pibidianos procuram instigar o aluno a “construir conhecimento sistêmico sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna” (BRASIL, 1998, p. 67).

Ainda quanto à capacidade de ação, na atividade B da etapa 1, salientamos o cuidado dos pibidianos, enquanto produtores do material, em selecionar, como atividade de leitura para os alunos, cardápios autênticos tanto em língua materna quanto em língua inglesa com a finalidade de fazer com que os leitores localizassem contrastes e semelhanças na construção deste gênero envolvendo públicos de diferentes culturas. Para o desenvolvimento da atividade de leitura, portanto, os produtores da SD procuram fazer com que os aprendizes levem “em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais” tal como estabelecem Cristovão e Stutz (2011, p. 576) para o desenvolvimento da capacidade de ação em nossos aprendizes.

Já o desenvolvimento da capacidade de significação pode ser observado nas atividades com a finalidade de contribuir para que o aluno compreenda a relação entre o planejamento (em termos de estrutura e conteúdo) e a produção do Cardápio para que se atinja a “clientela-alvo”.

Quanto às atividades planejadas visando ao desenvolvimento da capacidade de significação, estas vão sendo desenvolvidas ao longo das aulas previstas para a implementação da Unidade 4, na medida em que as atividades A (etapa 1), E - Apresentação dos trabalhos (etapa 2) e G (etapa 4) foram produzidas, dentre outros objetivos, com o intuito de incentivar os alunos a:

- “(Re)conhecer a sócio-história do gênero”; “Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz”; “Compreender conjuntos de

pré-construídos coletivos” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 576) quando se estabelecem como objetivos - i) “Ativar os conhecimentos dos alunos sobre o gênero”; iii) “Criar interesse sobre o gênero” (ver quadro 1, etapa 1, atividade A).

- “Relacionar os aspectos macro com sua realidade” uma vez que se visa a propiciar:  
x) “Expor o trabalho dos grupos para o restante da turma, motivando-os a compartilhar o conhecimento”; e, xiii) “Discutir sobre alimentação com um profissional da área”.

Abordadas as atividades que enfocaram o desenvolvimento das CL voltadas para ação e significação, apresentamos a análise daquelas voltadas para o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas (CLD) e discursivas (CD).

Podemos afirmar que é na etapa 2 (Produção dos alunos) que se concentram as atividades voltadas para o desenvolvimento da capacidade linguístico-discursiva. Dentre os cinco objetivos ali estabelecidos (ver quadro 1- objetivos vi a x), três se relacionam ao desenvolvimento desta capacidade, quais sejam:

- vii) “Praticar o léxico específico do universo dos alimentos, dividindo-os em categorias”;
- viii) “Estimular a capacidade dos alunos de relacionar o léxico específico do Cardápio às suas imagens”;
- ix) “Reforçar o léxico específico do universo dos alimentos através da divisão em classes de palavras”.

Salientamos que as atividades linguístico-discursivas planejadas pelos delineadores da SD, comumente denominadas ‘gramaticais’, não determinaram a escolha do gênero selecionado, mas sim a situação de comunicação almejada – a produção do Cardápio.

Quanto às atividades delineadas para o desenvolvimento da capacidade discursiva (CD), observamos sua existência em três das quatro etapas previstas na unidade didática, conforme já elencamos na Tabela 1 e retomamos a seguir:

- ii) “Prepará-los para as próximas etapas da sequência, a partir de atividades que explicam a estrutura do gênero” – etapa 1 (atividade A História do Gênero);
- v) “Testar sua capacidade de localizar contrastes e semelhanças” (referindo-se a cardápios em língua inglesa e portuguesa) – etapa 1 (atividade B Leitura de cardápios);

- vi) “Verificar o aprendizado dos alunos em relação às características do gênero”, expostos na etapa anterior – etapa 2 (atividade C - Componentes do Cardápio);
- xi) “Apresentar a frase ‘imagem meramente ilustrativa’”- etapa 3.

Tais objetivos, de modo geral, visam ao desenvolvimento da capacidade dos aprendizes de reconhecer a organização do texto em características, tais como: layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto), etc.

No que concerne às CL, Pontara (2014, p. 76) destaca que “elas não são e não podem ser vistas como estanques [...] ao contrário, elas são complementares, são combinadas em busca de significações para o que se lê, se escreve, ouve ou fala”. Trata-se de capacidades “articuladas e atravessadas entre si colaborando para ser, estar, (inter)agir no mundo.” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 23). Tal combinação e complementaridade ficam explícitas quando, na etapa de produção final e/ou criação dos cardápios (etapa 3), percebemos que todas as atividades anteriormente desenvolvidas devem ser retomadas pelo aprendiz para que ele consiga atribuir “significações” para o texto que está sendo construído. Enfim, ao produzir um gênero de texto, um Cardápio, nesse caso, o aprendiz pode desenvolver, concomitantemente, suas capacidades de ação, discursiva, linguístico-discursiva e de significação.

Embora tenhamos observado aspectos bastante coerentes na proposição da SD 4 em relação ao ensino de línguas com base em gêneros, tendo como foco o trabalho com as CL e seus respectivos critérios, bem como o procedimento da SD, nossa análise permitiu-nos também constatar alguns aspectos lacunares a serem revisados acerca da organização da exposição da SD 4 (Gênero de texto Cardápio), à terminologia utilizada, bem como ao fato de haver uma menção à turma para a qual a SD foi direcionada somente na apresentação do livro.

As atividades propostas pelos pibidianos no caderno pedagógico, que compõem a SD 4, são precedidas, na grande maioria das vezes, pelas seguintes terminologias: *objetivos*, *planejamento* e *encaminhamento*. No entanto, a terminologia *metodologia* é utilizada em diversos momentos ao invés de *encaminhamento*. Há também casos em que as atividades são precedidas somente por seus *objetivos* e a *metodologia* não consta do planejamento.



Quanto aos objetivos, ora são mencionados como objetivos do professor, referindo-se às ações do professor, como, por exemplo, “verificar o aprendizado dos alunos em relação às características do gênero, exposto na etapa anterior”, ora em relação ao que o aluno deverá ser capaz de fazer, como “praticar o conhecimento adquirido, criando produções de cardápio” (MATÊNCIO, 2007, p. 62), considerações estas que também se voltam a reflexões a respeito do ensino de línguas.

Com isso, há que se considerar a importância de, enquanto professores, ao planificar nossos processos de ensino, fazermos referência ao que se espera dos alunos em seu processo de aprendizagem explicitamente nos objetivos. Ou seja, no momento de planificação ou como parte constitutiva de uma SD ou uma unidade didática, a nosso ver, os objetivos devem ser direcionados explicitamente às atividades que os alunos devem desenvolver a fim de consolidar seu processo de aprendizagem.

Enfim, a análise da SD 4 e de outros aspectos mencionados neste texto nos permitiu ressignificar o trabalho por meio do procedimento da SD desde as suas contribuições, envolvendo um maior entendimento acerca da concepção da linguagem como prática social, às possíveis limitações, o que nos possibilita reconfigurar nossas práticas formativas no sentido de poder contribuir mais efetivamente à formação inicial docente e ao desenvolvimento dos professores em formação.

### ***Considerações finais***

A descrição e a análise da Unidade didática 4 na formação de professores de Língua Inglesa nos permitiram refletir sobre os saberes que podem ser articulados em relação às CL mobilizadas na SD, assim como nos mostraram a importância de práticas formativas que estabeleçam relações entre teoria e prática, considerando-se as necessidades de aprendizagem e de formação dos futuros professores.

No que tange aos questionamentos apresentados na introdução deste texto, referente a que aspectos a SD produzida pelos pibidianos pode contribuir para o seu processo de formação, este trabalho envolveu não somente o reconhecimento da organização textual do gênero de texto estudado e seus elementos constitutivos como também uma compreensão mais ampliada acerca da proposta de ensino de línguas pelo procedimento da SD, envolvendo aspectos metodológicos.

Quanto ao nosso papel de professoras formadoras, este trabalho também nos permitiu repensar a importância de sistematizarmos e de reorganizarmos nossas práticas formativas, bem como os materiais didáticos e/ou SD produzidos a fim de que possamos articular de modo mais preciso e seguro os saberes necessários a formação inicial docente.

Quanto à descrição da SD analisada e sua implementação, estas permitiram-nos estabelecer relações entre o ensino de Língua Inglesa com base em gêneros e a concepção de práticas sociais a partir da identificação de aspectos positivos referentes ao desenvolvimento das CL e seus critérios. Assim, considerando-se a coerência entre as atividades da SD analisada e seu objetivo, constatamos que ela apresenta uma sucessão de atividades que leva em conta pontos importantes para o ensino a partir de um determinado gênero (ativação do conhecimento prévio, reflexão sobre as pessoas e o contexto envolvidos na sua produção e utilização) tendo o potencial de propiciar um conhecimento mais aprofundado do gênero. Além disso, a preocupação com a exploração dos hábitos dos alunos e a construção do seu pensamento crítico ao discutirem com um profissional da nutrição sobre hábitos alimentares atingindo a meta traçada pelos próprios produtores do material pode ser evidenciada. De acordo com os pibidianos autores da SD, o objetivo das atividades voltadas para o desenvolvimento das CL foi o de articular “o ensino da língua inglesa à educação nutricional, aproveitando-nos do gênero de texto cardápio” (SOUZA *et al.*, p. 88). Ou seja, esse trabalho nos revela uma possibilidade de maior compreensão acerca do ensino de línguas tomando a linguagem enquanto prática social.

Quanto aos aspectos lacunares da experiência com a SD produzida e implementada e que poderiam ser transformados em caso de uma nova implementação, defendemos a necessidade de repensarmos o uso de terminologias ao planejarmos e produzirmos materiais didáticos e/ou SD, além dos objetivos a serem apresentados nesses instrumentos a fim de propiciar aos alunos uma maior compreensão tanto no que diz respeito ao que se espera deles em seu processo de aprendizagem quanto aos momentos que constituem esse processo de desenvolvimento, independente do procedimento a ser utilizado no ensino de línguas.

Em suma, a produção e a implementação de materiais didáticos e/ou SD em um curso de formação inicial de professores de línguas são fundamentais tanto para a articulação entre os saberes necessários à formação docente como os saberes a ensinar (conteúdos a serem ensinados e aprendidos) e para ensinar (aspectos didático-pedagógicos,

dimensão metodológica) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009; STUTZ, 2012; TOGNATO; DOLZ, 2016) quanto para o desenvolvimento das capacidades docentes (STUTZ, 2012) no sentido de promover a autonomia do professor de línguas em formação.

Com isso, ressaltamos que inserir os professores em formação nos processos de produção e recepção de textos por meio de mediações formativas a fim de que possam tomar consciência dos processos de regulação interna e externa da ação de linguagem é fundamental para o desenvolvimento do agir docente e do desenvolvimento do professor para uma atuação mais precisa e segura. A nosso ver, as interações formativas são aquelas que inserem os sujeitos em determinadas práticas, permitindo a eles o acesso sistemático a saberes e representações construídas historicamente, bem como oferecendo-lhes a possibilidade de assumir um posicionamento identitário crítico em relação a tais práticas, saberes e representações.

Por fim, entendemos que o subprojeto dos Colegiados de Letras da Unespar – *campus* de União da Vitória, desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), oferecido pelo governo federal, tem sido bastante eficaz no sentido de melhor preparar os licenciandos para o ensino de línguas desde o seu primeiro ano da formação inicial. No entanto, estamos vivendo uma realidade educacional de cortes e esse Programa, que é fundamental ao desenvolvimento do professor, corre o risco de ser extinto pelos governantes. O PIBID tem possibilitado avanços significativos na formação do professor, independente da área de conhecimento, para além da sua manutenção nos cursos de graduação a partir das bolsas recebidas, pois a participação neste Programa tem permitido aos professores em formação, aos professores supervisores, que são os professores da Rede Estadual de Ensino, bem como aos professores formadores trocas de experiências e de conhecimentos significativos e fundamentais acerca do conhecimento da escola, de seu funcionamento, como e por quem é constituída, além de questões de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, o PIBID tem permitido muitas contribuições tanto à formação inicial quanto à continuada. Por essas razões, defendemos a continuidade desse Programa, tendo em vista que é um diferencial na formação e desenvolvimento do professor.

## Referências

- ABREU-TARDELLI, L. S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (Org.). **Material didático: elaboração e avaliação**. Cabral: editora e livraria universitária. Taubaté, 2007.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov, V. N. – 1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, M.; DUVAKIN, V.. **Mikhail Bakhtin em diálogo – conversas de 1973 com Viktor Duvakin**. São Carlos & João Editores, 2008.
- BAZERMAN, C. **Gêneros, agência e escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BREWER, C. **Music and learning: Seven ways to use music in the classroom**. Tequesta, FL: Life Sounds, 1995.
- BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução: Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1997/2009.
- \_\_\_\_\_. Bronckart, J. P.. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.
- \_\_\_\_\_. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (**Coleção Idéias sobre Linguagem**).
- CRISTOVÃO, V. L. L. . Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: J. L. Meurer & D. Motta-Roth (Orgs.). **Gêneros Textuais**. (pp. 31-73). Bauru: EDUSC, 2002.
- \_\_\_\_\_. Cristovão, V. L. L.. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In V. L. L. Cristovão & E. L. Nascimento (Orgs.). **Gêneros textuais: teoria e prática II**. (pp. 153-162). União da Vitória: Kaygangue, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: UEL, 2007.
- \_\_\_\_\_. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R. e CRISTOVÃO, V. L.L. (Orgs.) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 305-344.
- \_\_\_\_\_. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M.A. P. T. e CRISTOVÃO, V.L. (Org.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matencio**. 1.ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 357-383.
- CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.
- CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et AL. (org.) **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011, v.1., p. 17 – 40.
- DENARDI, D. A. C. Flying together towards EFL teacher development as language learners and professionals through genre writing. **Tese** (Doutorado em Letras – Inglês e Literatura Correspondente). Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina,

2009. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92491>> Acesso em: 15 de janeiro, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HOFSTETTER R. et SCHNEUWLY B. (2009). « Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation ». In Hofstetter R. et Schneuwly B. *Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes*. Bruxelles : De Boeck, p. 6-22.

LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVÃO, V. L. L. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de línguas e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. **Anais VI SIGET – Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**, 16 a 19 de agosto de 2011, Natal, RN, p.1-18.

MACHADO, A. R. Um instrumento de avaliação de material didático com base nas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas no aprendizado de produção textual. **Intercâmbio**, v. 10. São Paulo: 2001, p. 137-147.

\_\_\_\_\_. A perspectiva sócio-interacionista de Bronckart. In: J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. (pp.237-259). São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2008.

PONTARA, C.L.; CRISTOVÃO, V. L. L. Gramática/análise linguística no ensino de inglês (língua estrangeira) por meio de sequência didática: uma análise parcial. **D.E.L.T.A.**; 33.3, 2017 (873-909).

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOUZA, A. M. S. de; WALDRAFF, I. P.; BRITO, K. S.; SYDOL, M. C. **Caderno Pedagógico. Gêneros textuais em língua estrangeira e práticas sociais**. Gráfica e Editora Kaygangue Ltda.: União da Vitória, PR, 2014.

STUTZ, L. **Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês**. 2012. 458f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 569, 2011.

SZUNDI, P. T. C.; CRISTOVÃO, V. L. L. Projetos de formação pré-serviço do professor de língua inglesa: seqüências didáticas como instrumento no ensinoaprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.8., n.1, 2008.

TOGNATO, M.I.R. e DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.) **Prática de leitura e escrita em contextos escolares e não-escolares**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Fontes Editora Ltda, 4. ed. brasileira. São Paulo, 1991.

\_\_\_\_\_. **Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

## ASTRONOMIA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

**Michel Corci Batista**, Professor do departamento de Física da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Campus Campo Mourão (UTFPR/CM), Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Física da UTFPR, Campo Mourão, Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM, Maringá; Doutor em Educação para a Ciência e a Matemática-UEM, Maringá - [michel@utfpr.edu.br](mailto:michel@utfpr.edu.br)

**Polonia Altoé Fusinato**, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM, Maringá; Doutora em Educação -USP, São Paulo - [altoepoly@gmail.com](mailto:altoepoly@gmail.com)

**Aline Alves de Oliveira**, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática da UEM, Maringá - [alline\\_alvesuem@hotmail.com](mailto:alline_alvesuem@hotmail.com)

---

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo investigar os conteúdos de astronomia apresentados nos livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental I, bem como a forma como são abordados no Ensino Fundamental I. Nesse trabalho a forma como abordamos os dados foi descrita pela Pesquisa Qualitativa, do tipo descritiva. Realizamos uma análise dos conceitos referentes à astronomia, nas vinte e três coleções destinadas ao ensino de ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas coleções foram avaliadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2013). Nossos resultados indicam que de forma geral todas as coleções abordam alguns temas de astronomia, no entanto, não existe um padrão de conteúdos trabalhado e nem dos anos em que um mesmo conteúdo é trabalhado. Podemos ressaltar ainda que os livros didáticos vem melhorando sua estrutura, a cada avaliação, mas que alguns erros apontados em avaliações anteriores ainda persistem, como é o caso de imagens totalmente fora de escala.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências. Ensino de Astronomia. Livros Didáticos. Anos Iniciais.

### **Astronomy in the teaching books of Fundamental Educations Sciences I**

**Abstract:** This article aims to investigate the contents of astronomy presented in the textbooks of elementary school I, as well as the way they are addressed in elementary education I. In this work the way we approach the data was described by the Qualitative Research, descriptive type. We performed an analysis of the concepts related to astronomy in the twenty-three collections intended for science teaching for the early years of elementary school. These collections were evaluated by the National Textbook Program (PNLD 2013). Our results indicate that in general, all collections cover some astronomy topics; however, there is no pattern of content worked or even the years in which the same content is worked. We can also emphasize that textbooks have been improving their structure, with each evaluation, but that some errors pointed out in previous evaluations persist, as is the case of totally out-of-scale images.

**Keywords:** Science teaching. Teaching of Astronomy. Didatic books. Early Years.

## Introdução

Não é de hoje que a beleza e os mistérios do céu têm instigado pessoas a buscarem respostas para fenômenos nele observados, tais como, o dia e a noite, os eclipses, o surgimento de pequenos pontos brilhantes durante noites límpidas, hoje conhecidos como estrelas, e muitos outros fatos fascinantes.

De acordo com Langhi (2005) apesar da astronomia ser considerada a mais antiga das ciências, ainda é desconhecida tanto pelos alunos nas escolas quanto pela população em geral.

Nos últimos anos o ensino de astronomia tem sido objeto de diversas pesquisas na área de Educação em Ciências, dentre alguns, destacamos: Leite (2002), Mees (2004), Pedrochi & Neves (2005), Langhi & Nardi (2005). De um modo geral, todas essas pesquisas demonstram que, o ensino dessa ciência apresenta diversos problemas e que necessitam ser estudados visando à melhoria da qualidade do ensino de ciências.

De acordo com Leite (2002) e Langhi & Nardi (2005), a astronomia é um conteúdo com excelente potencial interdisciplinar e seu ensino deve ser tratado de tal maneira que contemple temas transversais, privilegiando assim, a interdisciplinaridade inerente à mesma, pois, por se tratar de um assunto que desperta a curiosidade dos estudantes, esta ciência poderá ser utilizada como um fator que também despertará o interesse do estudante para a construção de conhecimentos em outras disciplinas, como geografia, matemática, história, literatura e artes por exemplo.

Desde a década de 90 o ensino da astronomia ficou sobre a responsabilidade do professor da disciplina de ciências, que no Ensino Fundamental I é realizado na maioria absoluta das escolas brasileiras, por professores formados na área da Pedagogia, nos Cursos Normal Superior ou mesmo em cursos de Magistério, Longhini (2009). Esses professores, muitas vezes, não possuem formação adequada para trabalhar com o ensino de astronomia na disciplina de ciências, que compõe o currículo dos anos iniciais; uma vez que a carga horária dedicada, nestes cursos, para esta área é, em geral, baixa, Batista et al (2016).

A realidade da formação de professores, carente de reflexão sobre a ciência e sobre o seu ensino, provoca uma grande insegurança nesses professores quanto ao desenvolvimento do conhecimento científico em sala de aula; e resulta em um trabalho

pouco ou nada inovador, limitado-se na maioria das vezes em cumprir burocraticamente o livro didático que, por melhor que seja produzido, pouco contribui para um primeiro contato atraente da criança com o mundo dinâmico da ciência.

Algumas pesquisas como de Langhi e Nardi (2007), Morais et al (2012), evidenciam erros conceituais em livros didáticos de ciências. Leite e Hosoume (2003) apresentam um argumento interessante para o debate:

Dos dezoito livros de Ciências inscritos no PNLD de 2002, cerca de 66% foram reprovados, enquanto, por exemplo, os livros de História obtiveram uma aprovação de mais de 80%, mostrando a fragilidade dos livros de Ciências. Muitos fatores podem estar relacionados a isso, mas acreditamos que uma das causas seja o fato da disciplina Ciências constituir-se de pelo menos três áreas do conhecimento (física, química e biologia) e os seus livros didáticos, em sua maioria, sejam escritos apenas por biólogos (LEITE e HOSOUME 2003, p.1).

No contexto da disciplina de ciências, com enfoque nos conteúdos de astronomia, o livro didático não se torna suficiente para a explicação de todos os fenômenos, pois juntamente com as informações que o livro possui é importante que o professor tenha um bom conhecimento sobre o tema, para que ele possa ensinar sem utilizar concepções erradas, Morais et al (2012). Assim, se torna necessário que o livro forneça um bom suporte conceitual para os alunos e para o professor, visto que a maioria dos professores possuem dificuldades nos conceitos de astronomia.

Tem-se então um problema norteador no ensino de ciências no Ensino Fundamental I, um livro didático, que em algumas regiões do país constitui-se como único recurso para o professor, com erros conceituais sobre o tema astronomia. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo investigar os conteúdos de astronomia apresentados nos livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental I, bem como a forma como são abordados.

## **Materiais e Métodos**

Nesse trabalho a forma como abordamos os dados foi descrita pela Pesquisa Mista (Quali-Quantitativa), do tipo descritiva. Esse tipo de pesquisa considera apenas a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados por parte do pesquisador, bem como análise percentual simples dos dados.



Realizamos no ano de 2016 e 2017 uma análise dos conceitos referentes à astronomia, nos livros didáticos destinados ao ensino de ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Esses livros foram avaliados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2013).

Dentro desse critério, foram selecionadas as vinte e três coleções presentes no Guia de Livros Didáticos de 2013, disponível no site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As coleções eram compostas de quatro volumes e destinadas para o 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Por meio da análise das coleções buscamos compreender como os conceitos de astronomia se apresentam nesse nível de ensino. Para isso, verificamos os anos em que esse tema aparece com maior frequência; os tópicos apresentados e a linguagem utilizada, para buscarmos estabelecer um comparativo entre as coleções didáticas analisadas.

Para analisarmos os dados referentes aos conteúdos apresentados nos livros didáticos de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental seguimos os pressupostos teóricos da análise de conteúdo propostos por Bardin (1977).

## Resultados e Discussão

Em 2010 a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, responsável pelo Ensino Fundamental de Nove Anos, lançou as orientações pedagógicas para os anos iniciais – ciências. Essas orientações foram produzidas tomando como referência as Diretrizes Curriculares da Educação básica - ciências. Retiramos dessas orientações os conteúdos de astronomia a serem ensinados em cada ano do Ensino Fundamental e apresentamos na tabela 1.

**Tabela 1:** Conteúdos de astronomia propostos para cada ano do Ensino Fundamental

SÉRIE	CONTEÚDO
1º ANO	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Movimento de rotação</li><li>2. Corpos celestes</li></ol>
2º ANO	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Movimento aparente do sol - nascente e poente Projeção da sombra</li></ol>
3º ANO	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Rotação terrestre (duração aproximada). Observação das sombras ao longo do dia e do ano</li></ol>
4º ANO	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Sistema Solar.</li><li>2. Outros corpos celestes: iluminados – satélites naturais (lua) e artificiais, planetas, asteroides e cometas - e luminosos (estrelas).</li><li>3. Movimento de rotação e translação - dias e noites, anos e estações do ano.</li></ol>

(Continuação...)

5º ANO	1. Teoria de formação do universo; Teoria do big-bang; Origem da Terra; Composição atual da Terra. 2. Sistema Solar. 3. Movimento de translação. 4. Gravidade. 5. Fases da lua. 6. Eclipses
--------	--

Fonte: Secretaria de Estado de Educação. **Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações pedagógicas para os anos iniciais – Ciências**. Curitiba, PR: Secretaria de Educação Básica, 2010.

Para organizar a classificação dos conteúdos escolares de astronomia apresentado nas obras didáticas analisadas, tomamos esse documento como referência e pesquisamos em trabalhos da área de educação em astronomia Tignanelli (1998), Leite (2002), Langhi e Nardi (2008), Comissão de Ensino da SAB (Sociedade Astronômica Brasileira), quais os tópicos de astronomia eram considerados fundamentais para esse nível de ensino. Os conteúdos selecionados como fundamentais foram os seguintes: (i) sistema solar, (ii) estrelas, (iii) dia e noite, (iv) estações do ano, (v) fases da lua.

A análise dos livros didáticos se concentrou nos conteúdos de astronomia apresentados nas vinte e três obras selecionadas pelo PNLD/2013 de acordo com o quadro 1.

**Quadro 1.** Conteúdos de astronomia presentes nos Livros didáticos de ciências aprovados no pnd de 2013 para anos iniciais do Ensino Fundamental

	Livro	Editora	Conteúdo/ano
01	Mundo aberto	Textos editores	2ºano:
			3ºano: Olhando para o céu, olhando para a terra
			4ºano:
			5ºano:
02	A escola é nossa	Scipione	2ºano:
			3ºano:
			4ºano: Universo, Planeta terra
			5ºano:
03	Àpis ciências	Ática	2ºano: O dia, a noite e o tempo; Observando o dia e a noite;
			3ºano:
			4ºano:
			5ºano:
04	Aprender juntos - ciências	Edições Sm	2ºano:
			3ºano:
			4ºano:
			5ºano: O universo e sua relação com o homem;

(Continuação...)

05	Asas Para Voar - Ciências	Ática	2 <sup>o</sup> ano: O Vai E Vem Dos Dias E Das Noites
			3 <sup>o</sup> ano: Planeta Terra
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: A Diversidade dos Corpos Celestes; O Sol, Nossa Fonte de Energia;
06	Brasileira - Ciências	Ibep	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano:
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: Uma Viagem Cósmica; Nosso Lugar No Universo A Estrela Mais Próxima: O Sol; Os Planetas e Suas Luas; Nossa Casa: O Planeta Terra; Desvendando O Planeta;
07	Projeto Prosa	Saraiva Livreiros Editores	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: O Céu: Como Estamos No Céu? O Sistema Solar; Curiosidades Sobre Os Planetas; O Movimento da Terra; Os Dias e as Noites;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: O Céu; A Imensidão Do Universo; O Sistema Solar; O Céu Visto da Terra; A Rotação: Dias e Noites; A Translação: Estações do Ano; Usando a internet para Ver o Espaço; O Sol e a Energia Na Terra;
08	Plural	Saraiva Livreiros Editores	2 <sup>o</sup> ano: Terra, Nosso Planeta;
			3 <sup>o</sup> ano: Sistema Solar;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: Um Pouco Sobre As Origens;
09	Ciências Saber E Fazer	Saraiva Livreiros Editores	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: Nosso Planeta;
			4 <sup>o</sup> ano: O Sol e o Movimentos Da Terra; O Sistema Solar e o Universo;
			5 <sup>o</sup> ano: A Terra no Espaço;
10	Ciências Vivências E Descobertas	Ftd	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: O Céu Visto da Terra;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: Investigando o Sistema Solar;
11	Aprender A Aprender	Pueri Domus Escolas Associadas	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano:
			4 <sup>o</sup> ano: Sistema Solar;
			5 <sup>o</sup> ano:

(Continuação...)

12	Fazendo E Compreendendo - Ciências	Saraiva Livreiros Editores	2 <sup>o</sup> ano: De Noite e de Dia;
			3 <sup>o</sup> ano: Cores Do Céu; Uma Janela Para o Céu;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: Céu e Terra: Passa Tempo, Passa Hora; Um Modelo Para a Terra; Investigando o Espaço Celeste; Viagem Pelo Espaço;
13	Conhecer E Crescer	Edições Escala Educacional	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: Observando o Céu;
			4 <sup>o</sup> ano: Universo; Planeta Terra;
			5 <sup>o</sup> ano:
14	De Olho No Futuro - Ciências	Ftd	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: A Terra e o Sol; A Lua;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: O Sistema Solar; A Exploração Espacial;
15	Hoje É Dia De Ciências	Editora Positivo	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: O Planeta Terra;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano:
16	Mundo Amigo - Ciências	Edições Sm	2 <sup>o</sup> ano: Olhando O Céu
			3 <sup>o</sup> ano:
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: Olhando o Céu
17	Porta Aberta Ciências	Ftd	2 <sup>o</sup> ano: Planeta Terra e Outros Astros;
			3 <sup>o</sup> ano: Terra e Universo;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano:
18	Projeto Buriti - Ciências	Moderna	2 <sup>o</sup> ano: O Céu e a Terra;
			3 <sup>o</sup> ano:
			4 <sup>o</sup> ano: O Universo e o Sistema Solar;
			5 <sup>o</sup> ano: O Planeta Terra;
19	Projeto Descobrir - Ciências	Saraiva Livreiros Editores	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: Terra: Nosso Planeta;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: O Nosso Planeta;
20	Projeto Pitangua - Ciências	Moderna	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: O Sol e a Vida na Terra; O Dia e a Noite;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: O Que A Astronomia Estuda? O Sistema Solar; Os Planetas do Sistema Solar; A Rotação e a Translação da Terra;

(Continuação...)

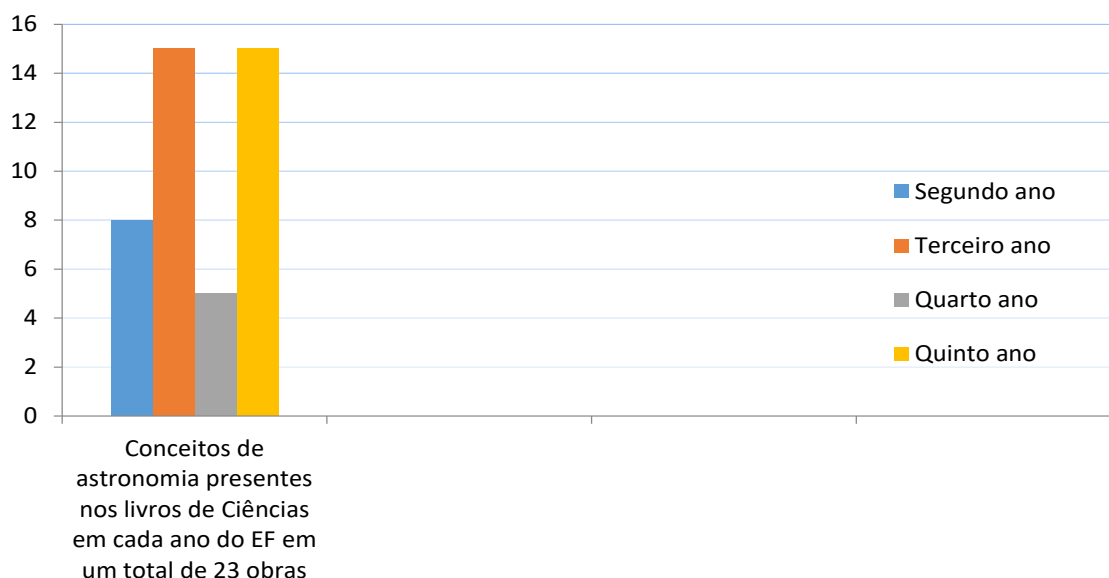
21	Redescobrir	Ftd	2 <sup>o</sup> ano: Festa Junina: O Céu De Dia E À Noite; Frio, Calor, Chuva E Seca: As Estações Do Ano; Para Onde Foi A Lua?
			3 <sup>o</sup> ano: De Onde Vêm O Dia E A Noite? Um Dia Escuro: Eclipses; Quantas Estrelas!  O Céu Da Terra À Noite;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: Um Mundo De Estrelas: A Via Láctea E O Sistema Solar; Pesos Diferentes Em Lugares Diferentes: A Força Da Gravidade; A Terra Não Está Parada: Os Movimentos Da Terra; O Homem Chega à Lua: Lua Um Satélite Natural; A Lua e o Sol: Eclipses;
22	Viraver Ciências	Scipione	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano:
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano: Universo, O Ambiente Maior; O Sistema Solar; Terra, Um Planeta Muito Especial;
23	Agora É Hora	Base Editorial	2 <sup>o</sup> ano:
			3 <sup>o</sup> ano: De Olho no Universo;
			4 <sup>o</sup> ano:
			5 <sup>o</sup> ano:

Fonte: Autoria própria

Ao fazermos a pré-análise das vinte e três obras aprovadas no PNLD/2013 percebemos que alguns conceitos referentes à astronomia são abordados nas coleções em pelo menos um dos cinco anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), o assunto astronomia é abordado com menor frequência nos livros didáticos do quarto ano do EF, aparecendo apenas em cinco das vinte e três obras, o que representa apenas 21,7% do total das obras.

Podemos verificar ainda, analisando o quadro 01 que os conceitos de astronomia estão sendo mais abordados em livros didáticos do terceiro e do quinto ano do EF, aparecendo em quinze livros analisados, perfazendo 65,2% das obras analisadas. Já no livro didático do segundo ano os conceitos de astronomia aparecem em oito dos vinte e três livros, compondo 34,7% do total. Esses valores podem ser observados no gráfico 1.

**Gráfico 1:** Conceitos de astronomia presentes nos livros didáticos de ciências em cada ano do Ensino Fundamental em um total de 23 obras.



**Fonte:** Autoria própria

Para analisarmos o quadro 2, definimos de acordo com Bardin (1997) três categorias temáticas para classificar o conteúdo das obras didáticas aprovadas no PNLD/2013. As categorias estabelecidas foram as seguintes: (i) Obras didáticas que contemplam o tema astronomia, (ii) Conteúdos conceituais, (iii) Enfoque no conceito físico, enfoque nas relações do homem com o universo ou com o planeta que vivemos.

A classificação dos conteúdos das obras didáticas é apresentada nos quadros 1, 2 e 3 desta sessão.

***i) Obras didáticas que contemplam o tema "astronomia"***

**Quadro 2:** Obras didáticas que contemplam o tema "astronomia"

	Obra	Contempla o tema astronomia	Ano			
			2º	3º	4º	5º
01	Mundo aberto	X		X		
02	A escola é nossa	X			X	
03	Àpis ciências	X	X			
04	Aprender juntos - ciências	X				X
05	Asas para voar - ciências	X	X	X		X

(Continuação...)

06	Brasileira - ciências	X				X
07	Projeto prosa	X		X		X
08	Plural	X	X	X		X
09	Ciências saber e fazer	X		X	X	
10	Ciências vivências e descobertas	X		X		X
11	Aprender a aprender	X			X	
12	Fazendo e compreendendo -ciências	X	X	X		X
13	Conhecer e crescer	X		X	X	
14	De olho no futuro - ciências	X		X		X
15	Hoje é dia de ciências	X		X		
16	Mundo amigo - ciências	X	X			X
17	Porta aberta ciências	X	X	X		
18	Projeto buriti -ciências	X	X		X	X
19	Projeto descobrir -ciências	X		X		X
20	Projeto pitanguiá - ciências	X		X		X
21	Redescobrir	X	X	X		X
22	Viraver ciências	X				X
23	Agora é hora	X		X		

Fonte: Autoria própria

Constatamos no universo das vinte e três obras analisadas, que todas contemplam o tema astronomia, compreendendo 100% do total, o que apresenta um panorama satisfatório visto que no PNLD/2010 apenas 90,1% das obras contemplavam astronomia. Percebemos ainda que em dezenove das vinte e três obras didáticas aprovadas no PNLD/2013 os autores apresentam a astronomia como uma unidade do livro, ou seja, dedicam um capítulo exclusivo para o estudo do tema, enquanto que quatro autores abordam conceitos de astronomia dentro de outra unidade.

Após nossa análise podemos inferir que as obras *Asas para Voar* (Editora Ática) e *Redescobrir* (Editora FTD) são as que apresentam o maior número de conceitos físicos relacionados com astronomia. Para entendermos melhor essa relação dos conteúdos, vamos analisar mais detalhadamente a categoria dos conteúdos conceituais.

## *ii) Conteúdos conceituais*

Para apresentar a categoria "Conteúdos conceituais" elaboramos o quadro 3 e 4. O quadro 3 apresenta duas colunas, a primeira contém as obras didáticas de ciências aprovadas no PNLD/2013, que contemplam algum conceito de astronomia ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental; os itens assinalados com um x representam os conteúdos de astronomia identificados nos livros. Já a segunda coluna corresponde aos conteúdos conceituais fundamentais escolhidos para análise, com base nas orientações pedagógicas para os anos iniciais de ciências, proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná e nas propostas apresentadas pela área de educação em astronomia representadas aqui pela comissão de ensino da SAB (Sociedade Astronômica Brasileira). Já o quadro 4 estabelece o percentual com que cada conteúdo de astronomia aparece nas obras didáticas aprovadas no PNLD/2013.

**Quadro 3:** Conteúdos de astronomia presentes nas obras didáticas aprovadas no PNLD/2013

Obra	Conteúdos fundamentais					
	Sistema solar	Planeta terra	Estrelas	dia e noite	Estações do ano	Fases da lua
1. Mundo aberto	X	X				
2. A escola é nossa	X	X				
3. Após ciências				X		
4. Aprender juntos - ciências	X					
5. Asas para voar - ciências		X	X	X		
6. Brasileira - ciências	X	X	X			X
7. Projeto prosa	X	X		X	X	
8. Plural	X	X				
9. Ciências saber e fazer	X	X	X	X	X	
10. Ciências vivências e descobertas	X					
11. Aprender a aprender	X					
12. Fazendo e compreendendo -ciências	X	X	X	X		
13. Conhecer e crescer	X	X				
14. De olho no futuro - ciências	X	X	X			X
15. Hoje é dia de ciências		X				
16. Mundo amigo - ciências	X					
17. Porta aberta ciências		X	X			
18. Projeto buriti -ciências	X	X				
19. Projeto descobrir -ciências		X				
20. Projeto pitangá - ciências	X	X	X	X		
21. Redescobrir	X	X	X	X	X	X



(Continuação...)

22. Viraver ciências	X	X				
23. Agora é hora	X					

Fonte: Autoria própria

**Quadro 4:** Percentual com que cada conteúdo de astronomia aparece nas obras didáticas aprovadas no PNLD/2013

Conteúdos fundamentais	Frequência (%)
Sistema solar	78,2
Planeta terra	73,9
Estrelas	34,3
Dia e noite	30,4
Estações do ano	13
Fases da lua	13

Fonte: Autoria própria

Entre os conteúdos conceituais que consideramos fundamentais para o ensino - aprendizagem do tema astronomia para formação de professores dos anos iniciais, os dados mostram que não existe uma regularidade em termos dos conteúdos. O conteúdo mais homogêneo entre as obras é Sistema Solar aparecendo em dezoito das vinte e três obras analisadas, um total de 78,2%. O tema Planeta Terra aparece em 73,9% das obras. Já a temática estrelas aparece em 34,8% das coleções analisadas, nesse é interessante ressaltar que a maior parte dos livros discutem apenas o Sol como estrela, apresentando a importância dessa estrela para a manutenção da vida na Terra. O tema Dia e Noite aparece em 30,4% das obras, apresentando sempre de forma clara o movimento de rotação da Terra. Já os temas Estações do Ano e Lua aparecem apenas 13% cada um. No entanto, devemos discutir a linguagem utilizada pela obra Projeto Prosa da editora Saraiva, pois a mesma apresenta o seguinte título para iniciar o capítulo que discute o tema estações do ano: 'A translação: estações do ano'.

Sabemos que as estações do ano acontecem devido à inclinação do eixo de rotação da Terra em relação à perpendicular ao plano da órbita, juntamente com o seu movimento de translação.

Se analisarmos a maneira como o autor da obra Projeto e Prosa inicia o capítulo sobre estações do ano podemos concluir que as estações do ano estão ligadas apenas ao

movimento de translação da Terra, e isso pode consolidar uma concepção espontânea nos professores de que é verão quando a Terra está mais próxima do Sol e inverno quando está mais afastada do Sol. Essa concepção os professores trazem de sua experiência pessoal, que segundo Langhi e Nardi (2008) advém da família e da escola (enquanto aluno). Para estes autores:

[...] as concepções dos professores podem estar profundamente enraizadas no pensamento do professor, remontando aos seus anos de estudante, e sua mudança implica um processo de autoconsciência e autorreflexão (LANGHI E NARDI, 2008, p.237).

Dessa forma, o futuro professor dos anos iniciais ao utilizar uma obra como essa para se preparar e preparar sua aula pode se deparar com o surgimento ou o reforço de concepções alternativas sobre conceitos básicos de astronomia e o que pode ser ainda pior, esse futuro professor pode levar isso para a sala de aula em seu processo de ensino - aprendizagem.

Se faz importante ressaltar que erros já registrados em livros utilizados antes da última análise do PNLD ainda persistem, como, imagens totalmente fora de escala e sem aviso. A mais vista foi a ilustração da órbita da Terra ao redor do Sol muito excêntrica e sem nenhum tipo de discussão sobre a excentricidade da órbita da Terra, nem mesmo no manual do professor, o que pode ser entendido como um problema grave, visto que a formação desses professores não permite tal discussão.

Observamos ainda nas obras que o conteúdo de astronomia é abordado sob perspectivas diferentes entre os diferentes autores, isso fica claro na abordagem dos tópicos e nas atividades propostas pelo material. Essas diferentes perspectivas são apresentadas na categoria (iii).

***(iii) Enfoque no conceito físico, enfoque nas relações do homem com o universo ou com o planeta que vivemos.***

Após a análise dos conteúdos de astronomia contidos nas obras didáticas aprovadas no PNLD/2013<sup>1</sup>, buscamos investigar qual o tipo de abordagem que os autores traziam em suas obras, para isso se fez necessário conhecer a estrutura central das mesmas.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/3773-guia-pnld-2013-%E2%80%93-ensino-fundamental>

A estrutura dos livros didáticos analisados segue em geral uma abordagem metodológica muito parecida, que se inicia com questionamentos, levantamentos das ideias dos alunos, de modo a integrar suas experiências cotidianas com os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula.

Quando esse levantamento de ideias não aparece diretamente na introdução do capítulo o professor o faz no início da aula por sugestão do autor pois, o manual do professor apresenta todo um caminho para o desenrolar da aula.

As obras estão organizadas a partir de textos que trazem informações científicas relevantes para o entendimento de conceitos e princípios da ciência, procurando relacionar os conhecimentos científicos com as vivências dos alunos e estimulando o aprendizado como forma de entendimento da realidade. Os temas centrais de Ciências são abordados por meio de uma organização em espiral que aumenta a complexidade dos temas estudados a cada ano do Ensino Fundamental e em geral, essa organização é atualizada e conceitualmente correta.

Todas as obras analisadas propõem aos estudantes a realização de atividades práticas. No entanto algumas obras valorizam atividades experimentais, com coleta de informação, análise e aplicação dos conhecimentos por meio de resolução de problemas, outras valorizam atividades experimentais demonstrativas de caráter descritivo. Acreditamos que ambas têm seu potencial pedagógico e podem levar os alunos a questionamentos importantes sobre o tema em estudo.

Para apresentar o tipo de abordagem trazida pelos livros didáticos aprovados no PNLD/2013 levamos em consideração a estrutura das obras descritas anteriormente e elaboramos o quadro 5. Devemos ressaltar aqui que algumas obras apresentam dois enfoques distintos em suas atividades propostas. O enfoque nos conceitos físicos e o enfoque nas relações biológicas ou ecológicas do homem com o planeta em que vive, no entanto observamos o enfoque que apresenta maior destaque na obra.

O quadro 5 está dividido em duas colunas. A primeira apresenta as obras didáticas aprovadas no PNLD/2013 e a segunda estabelece o tipo de abordagem que caracteriza cada obra. Os itens assinalados com um x representam o tipo de abordagem identificado nos livros.

**Quadro 5:** Tipo de abordagem que cada obra aprovada no PNLD/2013 traz para os conteúdos de astronomia

Obra	Abordagem dos conteúdos de astronomia	
	Conceitos físicos	Relações biológicas ou ecológicas do homem com o universo ou com o planeta em que vive
1. Mundo aberto	X	
2. A escola é nossa		X
3. Após ciências		X
4. Aprender juntos - ciências		X
5. Asas para voar - ciências		X
6. Brasileira - ciências		X
7. Projeto prosa		X
8. Plural		X
9. Ciências saber e fazer	X	
10. Ciências vivências e descobertas		X
11. Aprender a aprender		X
12. Fazendo e compreendendo -ciências	X	
13. Conhecer e crescer	X	
14. De olho no futuro - ciências	X	
15. Hoje é dia de ciências		X
16. Mundo amigo - ciências		X
17. Porta aberta ciências	X	
18. Projeto buriti -ciências	X	
19. Projeto descobrir -ciências	X	
20. Projeto pitangá - ciências		X
21. Redescobrir	X	
22. Viraver ciências		X
23. Agora é hora		X

**Fonte:** Autoria própria

Na estrutura das obras conseguimos perceber que a distribuição dos conteúdos é equilibrada para cada nível escolar, principalmente na relação da experiência das crianças com o ambiente. No entanto, podemos observar que a maioria das obras apesar de atenderem aos Parâmetros Curriculares de Ciências em seu conteúdo programático não são lineares com relação aos eixos estudados apresentando assim uma ênfase demasiada na área de Biologia e Ecologia em detrimento da Física, Astronomia, Química e Geologia.

Assim, ao analisarmos o quadro 5 percebemos que 39,1% das obras estudadas apresentam os conceitos físicos e as definições importantes para o estudo do tema. Após a apresentação dos conceitos relaciona-os com alguns fenômenos do cotidiano. Por isso classificamos essas obras com um enfoque nos conceitos físicos.

Os outros 60,9% das obras analisadas tratam de algum fenômeno ligado à astronomia, no entanto priorizam as relações biológicas ou ecológicas que o homem estabelece com o Universo ou com o planeta em que vive, sem enfatizar necessariamente o conceito físico. Dessa forma, podemos classificar essas obras com um enfoque nos conceitos de biologia e ecologia. Durante o desenvolvimento teórico do livro nenhum conceito físico sobre astronomia é definido, o aluno apenas é convidado a representar em qual momento do "dia" observa os astros citados e em seguida o livro já apresenta um novo tópico com uma indicação para o professor. É possível evidenciar que os autores dessas obras procuram estabelecer uma relação direta entre a biologia e a astronomia, mesmo não tendo definido fisicamente como acontece os dias e as noites.

Diante da análise feita dos materiais didáticos, percebemos que o ensino de ciências dos anos iniciais do Ensino Fundamental não segue um padrão curricular em nosso país, e isso reflete não apenas na exploração inadequada de conceitos nos livros didáticos, mas também da deficitária formação dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com relação à área da ciência.

### **Considerações Finais**

Fenômenos relacionados com astronomia despertam o interesse e a curiosidade de crianças, jovens e adultos por se tratar de fenômenos cotidianos, como: dia e noite, estações do ano, fases da lua, eclipses, entre outros. Ainda assim, esse tema é pouco ou nada discutido nos cursos de formação inicial de professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Este artigo se propôs a investigar os conteúdos de astronomia apresentados nos livros didáticos de ciências do Ensino Fundamental I, bem como a forma como são abordados.

Considerando os resultados de pesquisas dos últimos dez anos com enfoque no livro didático para o Ensino Fundamental pode-se inferir que os livros didáticos vêm melhorando sua estrutura, a cada avaliação.

Os livros analisados nesse trabalho, em sua maioria, mostraram que estão atualizados com relação aos conceitos de astronomia como, por exemplo, quando cita que Plutão não é mais considerado um planeta e sim um planeta anão; mas por outro lado apresentam relações pobres para alguns temas. Pode-se ressaltar aqui, que a maior parte dos livros analisados apresentam apenas o Sol como estrela, discutindo em seguida somente a importância dessa estrela para a manutenção da vida na Terra; isso pode ser perigoso para o ensino dessas ciências, visto que, da forma que é apresentado, pode gerar ou consolidar nos alunos a concepção de que o Sol é a maior estrela encontrada no Universo.

Verificamos que a maioria das sugestões dos documentos oficiais para o ensino de astronomia nos anos iniciais são seguidas, como exemplo o movimento da Terra. Verificamos ainda que o conteúdo mais homogêneo nas coleções analisadas são Sistema Solar aparecendo em dezoito das vinte e três obras analisadas, um total de 78,2% e o tema Planeta Terra aparecendo em 73,9% das obras. Porém, existem alguns assuntos que não são abordados por todos os livros, como as definições de Dia e Noite, Eclipses e Movimento de Cometas. Um tema em específico – “astronautica” – não é abordado por nenhum material.

Nossa pesquisa aponta ainda que erros já registrados em livros utilizados antes da análise do PNLD/2013 ainda persistem, como, imagens totalmente fora de escala. A mais vista foi a ilustração da órbita da Terra ao redor do Sol muito excêntrica e sem nenhum tipo de discussão sobre a excentricidade da órbita da Terra, nem mesmo no manual do professor, o que pode ser entendido como um problema grave, visto que a formação desses professores não permite tal discussão.

Ao fazermos a análise das vinte e três obras aprovadas no PNLD/2013 percebemos que os conceitos referentes à astronomia não são abordados nas coleções de forma homogênea em todos os anos. O assunto astronomia é abordado com menor frequência nos livros didáticos do quarto ano e, com maior frequência em livros didáticos do terceiro e do quinto ano.

O que percebemos na análise das coleções didáticas com relação ao ensino da astronomia nos anos iniciais do Ensino Fundamental é a disparidade da abordagem do tema. Alguns autores se referem aos conceitos dessa área de forma científica enquanto outros a tratam de forma lúdica/fictícia, dando, por exemplo, vida a seres inanimados, como Lua e Planeta que conversam. Assim, o ensino desse tema acaba se desenvolvendo, muitas vezes, de maneira equivocada permitindo o surgimento ou a persistência de ideias de senso comum.

## Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA M. C., FUSINATO P. A., RAMOS F. P., A formação de professores dos anos iniciais para o ensino de astronomia no estado do Paraná, **Ensino & Pesquisa: Revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente**, v.14, n.02, jul/dez 2016, p. 214-231.

LANGHI, R. **Ideias de senso comum em Astronomia**. In: Observatórios Virtuais. São Paulo: IAG/USP, v.CDROM, p. 1-9, 2005.

LANGHI, R.; NARDI, R. Dificuldades interpretadas nos discursos de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao ensino da astronomia. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, Limeira, n.2, p.75-92, 2005.

\_\_\_\_\_. Ensino de astronomia: erros conceituais mais comuns presentes em livros didáticos de Ciências. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1: p. 87-111, abr. 2007.

\_\_\_\_\_. À procura de um programa de Educação continuada em Astronomia adequado para professores dos anos iniciais do ensino fundamental, In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, XI, Curitiba/PR, 2008, **Atas...**, São Paulo: SBF, 2008. <disponível em: <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/ eventos/epf/xi> acessado em 23/10/2013>.

LEITE. C. **Os Professores de Ciências e suas Formas de Pensar Astronomia**. 2002. Dissertação Mestrado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo.

LEITE, C. & HOSOUME, Y. Astronomia nos livros didáticos de Ciências – Um panorama atual. **XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física**. Rio de Janeiro:SBF. 2003.

LONGHINI, M. D. O universo em uma caixa: introdução ao estudo da astronomia na formação inicial de professores de física. **Revista Latino-Americana de Educação em Astronomia - RELEA**, São Carlos, n. 7, p. 31-42, 2009.

MEEES, A. A. **Astronomia**: Motivação para o Ensino de Física na 8ª Série. 2004. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre.

MORAIS, P. V.; MOREIRA, M. D.; SALES, N. L. L.; Análise de erros conceituais e desatualizações de livros de ciências e geografia após a análise do PNLD. In: **Simpósio Nacional de Educação em Astronomia – II SNEA 2012 – São Paulo, SP.**

PEDROCHI, F.; NEVES, M. C. D. Concepções Astronômicas de estudantes no ensino superior. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciências**, v. 4, n. 2, 2005.

TIGNANELLI, H. L. Sobre o ensino da astronomia no ensino fundamental. In: WEISSMANN, H. (org.). **Didática das ciências naturais: contribuições e reflexões.** Porto Alegre: Artmed, 1998.





## **Ensino & aprendizagem na cibercultura: alcances e dilemas na formação docente**

**Patrícia Marcondes de Barros**, Professora do Departamento de História (UNESPAR-Paranaguá), Pós-doutoranda em literatura Comparada (Universidade Federal de Pelotas – UFPEL/PNPD-CAPES). Pós-Doutora em Educação (Universidade Católica de Santos/PNPD-CAPES). Doutora e Mestre em História (Universidade Estadual Paulista-UNESP/Assis) [patriciamarcondesdebarros@gmail.com](mailto:patriciamarcondesdebarros@gmail.com).

---

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo geral analisar o processo de ensino e aprendizagem no contexto da cibercultura, formadora de uma nova subjetividade coadunada a pós-modernidade, expressa pela juventude contemporânea. A juventude atrelada à cultura digital apresenta expectativas e saberes diferenciados das gerações anteriores em relação ao processo educacional. Para a realização do presente estudo, de cunho qualitativo, serão estabelecidas interlocuções com a psicologia, a comunicação, a sociologia e a história, a exemplo, perscrutando as novas relações educacionais frente ao horizonte de possibilidades do devir. Tratamos aqui, de repensar o processo ensino-aprendizagem sob a égide das mudanças paradigmáticas postuladas pela cibercultura, conferindo novos sentidos, reconfigurando espaços e, também, reagindo à liquidez da pós-modernidade em prol de uma educação não apenas consonante às tecnologias, mas também humanista e aberta à complexidade e diversidade dos “meios e mensagens” que a contemporaneidade nos traz.

**Palavras-chave:** Ensino-Aprendizagem. Juventude. Cibercultura. Pós-Modernidade.

**Abstract:** This article aims to analyze the process of teaching and learning in the context of cyberculture, which forms a new subjectivity in line with postmodernity, expressed by contemporary youth. Young people linked to the digital culture present different expectations and knowledges from previous generations regarding the educational process. For the accomplishment of the present qualitative study, interlocutions will be established with psychology, communication, sociology and history, for example, looking at the new educational relations facing the horizon of possibilities of becoming. We try to rethink the teaching-learning process under the aegis of paradigm changes postulated by cyberculture, giving new meanings, reconfiguring spaces and also reacting to the liquidity of postmodernity in favor of an education not only consonant with technologies, but also humanist and open to the complexity and diversity of the "means and messages" that contemporaneity brings us.

**Keywords:** Teaching-Learning. Youth. Cyberculture. Postmodernity.

---

Data de submissão: 2017-09-24

Aprovado em: 2018-02-05

Pulbicado em: 2018-06-27

---

## **Introdução**

O presente artigo tem como objetivo analisar de forma geral, acerca do processo de ensino e aprendizagem no contexto da cibercultura, formadora de uma nova subjetividade relacionada à pós-modernidade, expressa pelas novas gerações as quais conceituamos como cibernativos.

Tomamos como mote do trabalho especificamente a juventude, cuja subjetividade modulada pelas novas tecnologias de informação e comunicação, apresentam expectativas e saberes novos ao processo educacional, o que leva muitas vezes ao conflito entre tempos/espacos de diferentes mundos: a do professor que construiu seu conhecimento na modernidade e a do aluno, na pós-modernidade.

Para discutirmos sobre o assunto, inicialmente apresentaremos alguns pressupostos acerca do conceito de pós-modernidade e cibercultura que se entrelaçam no entendimento da contemporaneidade e que reverberam em todas as esferas: sociais, políticas, econômicas e culturais trazendo conseqüentemente transformações no âmbito educacional. Posteriormente, analisaremos de forma geral sobre a juventude cibernativa e os novos processos de ensino e aprendizagem neste devir.

### **Pós-modernidade & cibercultura: “os meios como mensagens”**

Desde os anos 60 e 70 do século XX, observam-se mudanças culturais atreladas aos meios comunicacionais, estudadas por grandes pesquisadores das mais diversas áreas de saber, a exemplo de Marshall McLuhan, filósofo e teórico da comunicação, que postulou a ideia de que a interdependência eletrônica recriaria o mundo numa aldeia global resultando no neotribalismo, erigindo assim, uma nova cultura.

Seus aforismos como “o meio é a mensagem”, “os meios como extensões do homem” e “O homem cria a ferramenta. A ferramenta recria o homem”, permanecem atuais na análise do mundo contemporâneo com suas múltiplas conexões, dotado da dimensão de universalidade (e assim sendo, “extenso, interconectado e interativo”) e, portanto, menos totalizável (LÈVY, 1999, p.120) e de difícil apreensão.

McLuhan aponta para uma sensibilidade na qual o meio traz conseqüências sociais e pessoais resultantes do estalão introduzido em nossas vidas por uma nova tecnologia, que é

a extensão de nós mesmos. A máquina, por exemplo, independente do tipo de produção que faz, constitui a mensagem e transforma as relações. O autor pretende assim postular que o meio, geralmente pensado como um simples canal de passagem do conteúdo comunicativo, é um elemento determinante da própria comunicação: “o meio é a mensagem” (MACLUHAN, 2006).

A ideia postulada por Macluhan de “aldeia global”, de “ser planetário” relaciona-se aos movimentos de contracultura dos anos 60, que junto à instantaneidade dos meios comunicacionais eletrônicos, construiu uma subjetividade diferenciada, denominada por muitos como pós-moderna e que foi a gênese da cibercultura que eclodiu em 1989 (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p.08).

(...) A cibercultura deita sua origem na “contracultura” norte-americana das décadas de 1960 e 1970, e deve muito aos pioneiros do Vale do Silício. Em evidente reação contrária à organização moderna, linear e hierarquizada que o governo e a “sociedade conformista” adotavam, os membros das comunidades “alternativas” intentaram deter em suas mãos as questões técnicas das tecnociências, a fim de efetivar o ansiado “faça você mesmo”, uma efetiva autonomia em prol da autenticidade individual. Efetivamente, a revolução cultural (e) digital contemporânea não foi mera casualidade da inovação tecnológica. Por trás dela havia uma espécie de ideologia (recheada de princípios e valores). Movidos por essas aspirações e ideologia, na década de 1970, muitos programadores dedicar-se-ão a microinformática pessoal e já na década de 1980 ganharão vida as primeiras comunidades virtuais (como a lendária “The Well”) em rede que, em seus debates, edificaram os símbolos “do novo mundo”. Dentre estes símbolos estarão as ideias de liberdade(s), simultaneidade, fluidez, adaptabilidade, experimentação, empoderamento e desenvolvimento pessoal, revisão das lógicas rígidas de tempo e espaço, crítica as estruturas e promessas não-cumpridas da modernidade. Em curtas linhas, a cibercultura asseverava e dialogava sinergicamente com a pós-modernidade (BOLESINA; GERVASONI, 2015, p. 07).

Sobre o conceito de pós-modernidade, não há consenso entre os estudiosos e ainda hoje suscita grandes embates em relação aos seus significados. Um dos primeiros estudiosos a conceituar a pós-modernidade foi o sociólogo Daniel Bell (2008) pautando-se nas mudanças ocorridas na vida socioeconômica, que se associam ou derivam de alterações nas formas produtivas, em função de inovações tecnológicas que levaram ao desenvolvimento de uma sociedade da informação.

Para o sociólogo e filósofo Baudrillard (1985), a pós-modernidade representa o fim da modernidade, dominada pelo capitalismo industrial. Há neste autor, a preocupação com a influência da mídia e com a reprodução da totalidade social (e não apenas sua produção). As novas formas de tecnologia, cultura e sociedade propiciam simulações e hiper-realidades com a implosão de todas as fronteiras e distinções entre alta e baixa cultura, aparência e realidade, entre outras dualidades. Tal processo tem como eixo aquilo que Francis Fukuyama denominou em sua obra “Fim da História e o Último Homem”(1992), como o último estágio do avanço econômico, em que a sociedade tecnológica supriria todas as necessidades humanas e neste estágio, ocorreria a desconstrução do desenvolvimento dos princípios e das instituições básicas, fundamentando a implosão das fronteiras e dimensões ou aspectos da vida social.

Lyotard (1993) conceitua a pós-modernidade como uma forma diferenciada de se lidar com os pressupostos da modernidade, assinalando neste contexto a crise das narrativas e a necessidade de se criar uma nova epistemologia do conhecimento. Segundo ele, não existe uma razão e uma história, mas sim, várias. Conceitua o moderno e o pós-moderno à luz da concepção da lógica cultural dominante, sendo o pós-moderno percebido como um campo de forças. Ao examinar os modos de produção do saber, em uma possível pós-modernidade, afirma ter-se atualizado o modelo teórico da sociedade – no projeto moderno representado como um “organismo” (um todo orgânico) – para, na pós-modernidade, ser representado pelo modelo da máquina (um sistema autor-regulável). Isso nos leva a pensar que a concepção do sujeito, no modelo social moderno, interpreta o ser humano como um organismo, que precisa da educação para desenvolver suas qualidades tidas como inatas; e que, no modelo da máquina, o corpo e o psiquismo humano são tratados como partes de uma engrenagem em que o ato de educar, por exemplo, se transforma em treinamento de capacidades para o desempenho no trabalho (MENDES ANDRÉ, 2008).

O desafio pós-moderno não só constitui um corpo diferente de crítica cultural, mas deve também ser visto como “um discurso contextual que tem desafiado os limites disciplinares específicos em campos, tais como os estudos literários, a educação, a arquitetura, o feminismo, a arte, a sociologia e muitas outras áreas”(GIROUX,1996). A sensação de impotência do indivíduo frente a um processo histórico rápido (em consonância com os meios tecnológicos que geram novas subjetividades mutantes) e

incompreensível (tendo em vista o mundo fragmentado e descentralizado) tornou-se notória. Surge um novo mundo, com argumentos relacionados à tecnociência e às Tecnologias de Informação e de Comunicação (TICs).

Tal revolução científica e tecnológica transformou a cultura que permeou as instâncias sociais e pessoais, e conseqüentemente, a esfera educacional e suas respectivas instituições.

É no universo educacional, o locus de grande visibilidade das mudanças sociais e culturais, tendo em vista a construção das identidades e apreensão da alteridade cultural através dos processos de aprendizagem e socialização. Com a pós-modernidade este universo passa por ressignificações e buscam metodologias que se integrem às novas tecnologias da informação, a interdisciplinariedade - entendida como os saberes comuns a uma ou mais matrizes de conhecimento-, e principalmente, a Antropologia, esfera privilegiada que aborda a cultura como dimensão fundadora da sociedade e permite o entendimento da alteridade, importante valor de reconhecimento das diversas culturas que permeiam o ambiente escolar. A complexidade e diversidade cultural observada reflete o espaço sem fronteiras, desterritorializado da cultura engendrada no ciberespaço, denominada como cibercultura.

A cibercultura representa um conjunto de técnicas, modos de pensamento e valores que se instituíram no ciberespaço (LÈVY,1999) que especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo de informação que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Pode ser entendido como a união de redes e recursos de comunicação formada pela interconexão global dos computadores pelo qual passou a ser possível o acesso à distância aos recursos de um computador, a exemplo da troca de arquivos digitais de forma simplificada, o envio de mensagens de forma síncrona ou assíncrona, conferências eletrônicas em tempo real e transmissão de vídeo/som, entre horizonte de outras possibilidades. O conjunto dessas novas práticas, suportadas pelas tecnologias digitais e que foram apropriadas pela sociedade contemporânea transformaram os saberes e as práticas educacionais.

Vale ressaltar que tais transformações culturais se dão não somente com o aparato tecnológico, mas principalmente pelos tipos de signos que circulam nesses novos meios engendrando mensagens e processos de comunicação (SANTAELLA, 2003, p.24).

Com o advento da cultura digital e sua universalização, as interações sociais e a produção de conhecimento são amplamente transformadas através da virtualidade. Em

relação a este conceito, Lèvy (1999) a distingue como o “real desterritorializado”, visto que não se apresenta de forma linear/contínua, sem as coordenadas de tempo e espaço. Portanto, cabe ressaltar que, segundo o autor, o virtual não se opõe ao real, nem ao material, ao contrário, o exponencia dentro do espaço físico do computador. O cerne de sua obra vincula-se as proposições acerca da nova relação que o indivíduo estabelece com o saber através do ciberespaço que acaba por amplificar, exteriorizar e modificar funções cognitivas humanas como o raciocínio, a memória e a imaginação levando, segundo alguns visionários, a mutação da espécie.

(...)A cibercultura, tanto quanto quaisquer outros tipos de cultura, são criaturas humanas. Não há uma separação entre uma forma de cultura e o ser humano. Nós somos essas culturas. Elas moldam nossa sensibilidade e nossa mente, muito especialmente as tecnologias digitais, computacionais, que são tecnologias da inteligência, conforme foi muito bem desenvolvido por Lévy e De Kerckhove. Por isso mesmo, são tecnologias autoevolutivas, pois as máquinas estão ficando cada vez mais inteligentes (SANTAELLA, 2003, p.30).

Segundo Santaella (2003, p.27-28), a cibercultura molda uma nova sensibilidade através da cultura do acesso, que corrobora e convergem todas as formas de comunicação e de cultura em um caldeamento denso e híbrido que vai desde a comunicação oral e escrita à cultura de massas e das mídias, responsável pelo nível de exacerbação da produção e circulação da informação na contemporaneidade.

A esfera educacional repercute de forma privilegiada tais transformações tecnológicas e na sua esteira a cibercultura, buscando consonância com os novos imperativos, na condução das atividades de ensino e de aprendizagem.

### **As novas relações com o ensino e a aprendizagem no devir da cibercultura**

Postula-se a partir da relação intrínseca das novas gerações com a cibercultura, a necessidade da construção de narrativas diferenciadas no reconhecimento da diversidade existente no mundo contemporâneo; desde as que se constroem no silêncio e no gesto, até as poéticas e tecnológicas. Inserem-se neste novo contexto práticas docentes pautadas na interatividade e na horizontalidade das relações entre professor e aluno que ocupam neste novo modelo, papéis igualmente ativos na construção e circulação do conhecimento.

Green e Bigun (APUD FÁVERO SOBRINHO, 2002, p.02) estabelecem a diferença histórica entre o aluno de “ontem” com os “de hoje”. Afirmam que os alunos que estão em nossas escolas - crianças e jovens - apresentam uma “historicidade pós-moderna”, constituída por um conjunto de práticas culturais responsáveis pela produção de sujeitos com identidades e subjetividades singulares.

Para eles, o aluno de hoje é:

(...) um sujeito-estudante pós-moderno porque ele apresenta um novo tipo de subjetividade humana — uma subjetividade pós-moderna — que se caracteriza pela efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e de tornar-se humano (GREEN e BIGUN APUD FÁVERO SOBRINHO, 2002, p.02).

Os jovens que já nasceram sob a égide da internet, imersos numa realidade tecnológica, virtual e digital mais avançada com: celulares, telecomputadores, Ipods, videogames, vídeo e televisores com alta definição em 3D, games jogados em redes sociais, entre outros, constroem sua subjetividade dentro de uma lógica diferenciada de seus pais e professores (NETO, 2010, p.12). Caracterizar sociologicamente tais gerações para posterior conhecimento, não significa em classificar genericamente pela categoria etária (pois existem outras categorias explicativas), contudo, conduz à análise e reflexão acerca das tendências relacionadas às “novas subjetividades” que emergem num mundo altamente tecnologizado - e quais os novos desafios contemporâneos no campo educacional.

A respeito das novas gerações, denota-se que a transitoriedade difundida de forma característica, está inseparavelmente relacionada a condições pós-modernas que têm propiciado um mundo com poucas certezas e, portanto, sem estabilidade psicológica, econômica e intelectual. O mundo moderno, das previsibilidades, deu lugar a um planeta no qual o tempo e o espaço são condensados pela virtualidade, onde crianças e jovens, sem pertencerem a algum lugar concreto, vão vivendo progressivamente esferas culturais e sociais mutáveis, marcadas por uma pluralidade de linguagens e culturas (GIROUX,1996).

Esses jovens “pós-modernos” chamados genericamente de cibernativos ou nativos digitais são oriundos do ambiente da liquidez de significados e de grande desenvolvimento tecnológico. Assim como se utilizam excessivamente e simultaneamente dos meios

tecnológicos, também ‘trocam’ de uma visão de mundo para outra de forma rápida, tal como o funcionamento dos computadores e a navegação no espaço virtual com os hiperlinks. Sua comunicação se dá em rede, é contínua, realizando multitarefas, todas com ênfase no tempo ‘presente’ (o chamado presentismo), na perspectiva de resultados rápidos e aplicabilidade dos conteúdos escolares para a vida profissional.

Segundo Tânia Casad (APUD LOIOLA, 2010), crianças e jovens contemporâneos possuem tecnologia wireless, ou seja, são aptos à capacidade da convergência de mídias, à cultura não apenas interativa, mas participativa.

Sobre a “cultura de convergência” na esfera educacional, Fava explica:

(...) não deve ser compreendida apenas como um processo tecnológico dentro ou fora da sala de aula. Mais do que isso, a convergência representa uma transformação cultural, uma vez que os estudantes são incentivados a procurar e colocar novas informações nos mais diversos sistemas e fazer conexões em meio a conteúdos de informações dispersos, criando assim, a cultura participativa e não mais apenas a cultura interativa (FAVA, 2012, p.08).

Dentro da perspectiva de cultura participativa na educação, postula-se uma relação horizontalizada entre professores e alunos, sendo que para o primeiro, não basta apenas conhecer as novas tecnologias, mas também entender os meios como mensagens de mudanças paradigmáticas importantes na área da educação. A cultura da convergência não elimina a figura do professor pelas novas tecnologias, mas presume que novas e antigas metodologias de ensino e aprendizagem irão interagir de forma cada vez mais complexa.

Dentro do cenário atual as novas formas de ser, pensar, saber e comunicar da juventude não se enquadram ainda a realidade escolar e a prática docente. Existe uma inabilidade premente em se lidar com as novas gerações, especificamente, devido a idealizações que perpassam a própria subjetividade e experiência do professor gerando conflitos. Tais conflitos geracionais oferecem, contudo, questionamentos importantes na esfera educacional, trazendo novos aprendizados à prática pedagógica, na ressignificação de linguagens (e discursos) com novas metodologias, projetos pedagógicos interdisciplinares, entre outros. Para que a interação entre gerações se realize sob a forma de uma coeducação, faz-se necessário que compreendamos e respeitemos as diferenças como ponto de interseção e mutação.



## Considerações Finais

O presente artigo, resultante do trabalho apresentado no Congresso Internacional Jornadas de Educação Histórica (UNILA, 2017), tem como objetivo geral analisar quais são as perspectivas e os desafios educacionais na formação dos professores de História, frente a um mundo complexo relacionado às tecnologias de informação e comunicação que expressam através das gerações contemporâneas, uma nova subjetividade relacionada à pós-modernidade.

Tratamos de repensar sob a égide das mudanças paradigmáticas postuladas pela cibercultura, os novos sentidos para a educação que seja consonante às tecnologias, mas também humanista e aberta à complexidade e diversidade que os novos “meios e mensagens” nos trazem na contemporaneidade. Que do encontro entre diferentes gerações, personificadas comumente na figura do professor e do aluno haja a perspectiva da construção de novas formas de ser, sentir e pensar as práticas pedagógicas.

## REFERENCIAS

BAUDRILLARD, J. **Simulacros e Simulações**. Lisboa, Antropos, 1981.

\_\_\_\_\_, J. **A sombra das maiorias silenciosas: o fim do social e o surgimento das massas**. São Paulo, Brasiliense, 1985.

BELL, D. *The Cultural Contradictions Of Capitalism*. EUA, Basic Books, 2008.

BOLESINA, I; GERVASONI, T. A. Internet, Cibercultura e pós-modernidade: primeiros nós de uma nova rede contextual. **Anais do 3o Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede**. Santa Maria, 27 a 29 de maio de 2015. <http://www.ufsm.br/congressodireito/anais> (Acesso em 21/08/2017)

FAVA, R. **Educação 3.0: como ensinar estudantes com culturas tão diferentes**. 2 ed. Cuiabá: Carlini e Caniato Editorial, 2012.

FÁVERO SOBRINHO, A. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FUKUYAMA, F. **O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GIROUX, H. Jovens, diferença e educação pós-moderna. In: Castells M, Flecha R, Freire P, Giroux H, Macedo M, Willis P. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre (RS): Artes Médicas; 1996. p.63-85.

LEVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo: Ed. 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LOIOLA, R. **Geração Y**. São Paulo, 2010.

<http://revistagalileu.globo.com/Revista/Galileu/0,,EDG87165-7943-219,00-GERACAO+Y.html> (Acesso em 21/08/2017).

LYOTARD, J.F. **O Pós-Moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

MACLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensão do homem** (*understanding media: The Extensions of Man*). Editora Cultrix, São Paulo, 2006.

MENDES ANDRÉ, C. **O lugar do professor na pós-modernidade**. Educação em Revista, Marília, v.9, n.2, p.37-50, jul.-dez. 2008.

NETO, E.S; FRANCO, E.S. Os professores e os desafios pedagógicos diante das novas gerações: considerações sobre o presente e o futuro. **Revista de Educação do COGEIME** – Ano 19 – n.36 – janeiro/junho 2010.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulos, 2003.



## Reflexões da Filosofia Moderna para a Geografia Física

**Alyson Bueno Francisco**, Doutor em Geografia (2017), mestre em Geografia (2011), pela Universidade Estadual Paulista, Campus de Presidente Prudente. [alysonbueno@gmail.com](mailto:alysonbueno@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo visa apresentar reflexões da epistemologia das ciências sobre a Geografia Física, através de pensamentos dos filósofos empiristas Francis Bacon e David Hume, o racionalismo do filósofo René Descartes e as contribuições de Kant sobre as categorias de espaço e tempo. O pluralismo metodológico é importante para a Geografia devido sua amplitude temática e este texto considera a busca pelos estudos empíricos e experimentais na “árvore” e na restauração do conhecimento com base na filosofia de Francis Bacon, e a crítica à causalidade das concepções restritamente teóricas através de Hume. René Descartes contribui na busca por um método como um caminho a ser percorrido visando criticar as ideias adquiridas previamente e através dos efeitos das experiências deve-se começar o estudo científico por meio de fatos particulares diante da “potência” da natureza. Na filosofia de Kant, espaço e tempo são categorias a priori necessárias aos estudos geográficos sobre a natureza. Por fim, são apresentados exemplos de estudos geográficos e suas contribuições para a cientificidade da Geografia.

**Palavras-chave:** ciência; experiência; método; teoria.

### Reflections from Modern Philosophy to Physical Geography

**Abstract:** This article aims to present reflections on the epistemology of science about the physical geography, through thoughts of Francis Bacon and empiricists philosophers David Hume, rationalism of the philosopher René Descartes and Kant's contributions on the categories of space and time. The methodological pluralism is important for your thematic range and Geography because this text considers the quest for empirical and experimental studies on "tree" and the restoration of knowledge based on the philosophy of Francis Bacon, and the critique of causality of conceptions strictly theoretical through Hume. Rene Descartes helps in the search for a method as a straight path to be traversed in order to criticize the ideas previously acquired and through the effects of experiences should begin the scientific study by means of particular facts in front of the "power" of nature. In the philosophy of Kant, space and time are a priori categories required for geographical studies on the nature. Finally, are showed examples of empirical geographical researches and his contributions to the Geographic science.

**Key-words:** science; experience; method; theory.

---

Data de submissão: 2018-05-21

Aprovado em: 2018-06-28

Pulbicado em: 2018-09-26

---

## **Introdução**

A Geografia é uma ciência com uma variedade temática que necessita de uma diversidade metodológica para garantir seu aprimoramento. Os fenômenos pesquisados em Geografia Física são diversos, pois a natureza torna-se diversificada em sua própria dinâmica, cuja intensidade dos processos naturais precisa ser investigada com empenho para promover o avanço da ciência e este conhecimento torna-se necessário para a sobrevivência da humanidade.

O pluralismo metodológico torna-se necessário num período de estagnação do conhecimento através de métodos consolidados e reféns dos grupos de pesquisa. Feyerabend (1977) critica a solidez do método científico, pois a ciência só se desenvolve através da crítica às ideias e geração de novas ideias para seu progresso. A proposta de Kuhn (1998) apresenta a influência dos métodos propostos pelos pesquisadores aos orientandos e a solidez dos modelos que geraram paradigmas nas ciências, sendo considerada uma “ciência normal” aquela que possui um paradigma consolidado. Entretanto, a ausência da busca pelo questionamento das concepções e a falta de rompimento com um método hegemônico torna a ciência pragmática e estagnada.

Existem temas adequados para os métodos empregados tradicionalmente na Geografia Física, como o exemplo dos estudos materialistas e dialéticos sobre ocupação irregular de encostas. No entanto, temas como perdas de solo necessitam ter embasamento empírico, pois as intensidades das perdas de solo processos acelerados precisam ser investigadas através de monitoramentos de campo.

No texto, apresenta-se a Geografia Física como a ciência da espacialidade dos fenômenos da natureza, cuja intensidade dos fenômenos precisa ser estudada através dos trabalhos de campo com a aplicação de geotecnologias para garantir o diagnóstico das condições ambientais e propor medidas de recuperação das áreas degradadas.

## **A filosofia experimental e natural de Francis Bacon e a crítica à causalidade em Hume**

Francis Bacon (1561-1626) foi um filósofo inglês que aplicou experimentos como alquimista e atuou na política e na literatura. Sobre as contribuições este filósofo à epistemologia das ciências, fez um trabalho relevante ao romper com a dependência do conhecimento aristotélico em sua época através dos avanços da ciência por meio da alquimia e do desenvolvimento do saber científico.

Na obra *Novum Organum*, Bacon (1979) apresenta o método como o caminho a ser percorrido pelo cientista para desvendar os “segredos da natureza”. A proposta filosófica de Francis Bacon recebeu críticas de outras correntes filosóficas que resumiram sua filosofia natural como um meio de dominação da natureza através de técnicas. No entanto, Bacon (1979, p. 07) considera que: “ciência e poder do homem coincidem, uma vez que, sendo a causa ignorada, frustra-se o efeito. Pois a natureza não se vence, se não quando se lhe obedece”.

Para Bacon (1979), o cientista precisa evitar as “antecipações da natureza” que são decorrentes da razão humana dependentes de generalizações da mente e de falsas percepções dos sentidos que podem ser induzidas por “ídolos”, ou seja, influências externas como opiniões doutrinárias e ideológicas de outros cientistas. Através da aplicação na prática de experimentos, o cientista é capaz de interpretar a natureza em sua fonte, compreendendo sua diversidade e assimilando o conhecimento científico necessário para reformular as ideias e apresentar as inovações (BACON, 1979). No entender de Bacon (1979, p. 11) “os axiomas retos e ordenadamente abstraídos dos fatos particulares, estes sim, facilmente indicam e designam novos fatos particulares e, por essa via, tornam ativas as ciências”. Para reforçar, Bacon (1979, p. 13) afirma “levar os homens aos próprios fatos particulares e às suas séries e ordens, a fim de que eles, por si mesmos, se sintam obrigados a renunciar às suas noções e comecem a habituar-se ao trato direto das coisas”.

Bacon (1979) considera a filosofia aristotélica como a causadora da subordinação da experiência à sapiência teórica, afirmando: “pois Aristóteles estabelecia antes as conclusões, não consultava devidamente a experiência para estabelecimento de suas resoluções e axiomas. E tendo, ao seu arbítrio, assim decidido, submetia a experiência

como a uma escrava para confirmá-la às suas opiniões” (BACON, 1979, p. 24). Aristóteles estabeleceu, em suas categorias, as relações entre o conhecimento teórico produzido pelo intelecto e o conhecimento derivado das experiências. Aristóteles (2002) afirma:

[...] a experiência é conhecimento dos particulares, enquanto a arte é conhecimento dos universais [...] se alguém possui a teoria sem a experiência e conhece o universal, mas não conhece o particular que nele está contido, muitas vezes errará o tratamento, porque o trabalho se dirige, justamente, ao indivíduo particular [...] julgamos os que **possuem a arte mais sábios do que os que só possuem a experiência**, na medida em que estamos convencidos de que a sapiência, em cada um dos homens, corresponde a capacidade de conhecer (ARISTÓTELES, 2002, p. 05, grifo nosso).

Bacon (1979) menciona a importância do cientista como um artesão “despreocupado totalmente da busca da verdade, só está atento e apenas estende as mãos para o que diretamente serve a sua obra particular” (BACON, 1979, p. 54).

Na obra *A grande restauração*, Bacon (2015) apresenta a necessidade de se construir um caminho correto (método) para a Ciência através da prática de experimentos “frutíferos”, ou seja, que investiguem a natureza em sua diversidade e evitem restringir os resultados às opiniões dos pesquisadores.

Assim, Bacon (2015, p. 26) afirma “o bom pesquisador, mesmo após uma laboriosa variedade de experimentos, não se permite descanso, mas sempre encontra o que procurar mais além”, e reforça esta ideia em, “a elas costumamos algumas generalidades agradáveis e brilhantes, mas quando chegamos às coisas particulares, às partes produtivas, por assim dizer, que dariam à luz frutos e obras, então nascem os detalhes e as disputas cheias de balbúrdia em que terminam e que tomam o lugar do parto” (BACON, 2015, p. 22). Nesta lógica, a ciência apenas progride com os questionamentos a partir dos fatos particulares e não pode depender do juízo prévio do cientista na análise dos resultados empíricos.

A partir da busca dos fatos particulares, através do trabalho de campo no caso da Geografia, Bacon (1979) propõe a escala metodológica: “muito se poderá esperar das ciências quando, sem interrupção, ou falhas, se souber caminhar dos fatos particulares aos axiomas menores, destes aos médios, os quais se elevam acima dos outros, e finalmente aos mais gerais” (BACON, 1979, p. 76).

Na obra *O progresso do conhecimento*, Bacon (2007) apresenta que o conhecimento é formado por fé, entendimento e razão, sendo que a razão é garantida pela

prática da execução e não pode ser influenciada pelos sentidos. Bacon (2007) diferencia sentido e razão: “o sentido informa a imaginação antes que a razão tenha julgado, e a razão informa a imaginação antes que o decreto seja posto em prática, pois a imaginação precede sempre o movimento voluntário” (BACON, 2007, p. 182). Para Bacon (2007), a prática das experiências garante a invenção e o progresso da ciência.

Bacon (2007) faz a analogia do conhecimento como uma árvore, sendo necessárias suas ramificações, mas os “galhos” das ciências precisam confluir no “tronco”. Bacon (2007, p. 136) afirma: “ramos de uma árvore, que antes de separar-se e diferenciar-se, confluem num tronco que em suas dimensão e quantidade é inteiro e contínuo”.

A realidade empírica nos leva ao rompimento com as concepções estabelecidas por ideias teóricas se as mesmas forem questionadas com os dados empíricos. David Hume (1711-1776) fundamenta suas concepções filosóficas no empirismo ao considerar que as ideias podem ficar restritas às causalidades ocorridas no passado e constatadas pelos teóricos e o cientista pode correr o risco de se apegar aos hábitos e influenciar nas análises empíricas.

No entender de Hume (1995, p. 89): “quando a causa está presente, a mente, pelo hábito, passa imediatamente à concepção e crença por efeito costumeiro”. Logo, a causalidade influencia nossa mente quando visitamos o campo e pode nos levar aos juízos dependentes das ideias costumeiras pelo hábito.

Este apego ao hábito pode nos levar à construir modelos preditivos para o futuro a partir de dados empíricos coletados no passado, sendo necessário evitá-lo. Para Hume (1995, p. 71) “não é, pois, a razão que conduz a vida, mas o hábito. Apenas ele determina a mente, em todas as circunstâncias, a supor que o futuro é conforme o passado”.

Neste sentido, as previsões meteorológicas podem ser questionadas e possuem suas probabilidades, e torna-se necessário a coleta de dados empíricos para analisarmos nas condições presentes na natureza e fundamentar nossas análises.

Neste sentido, a Geografia Física, a partir da consistência dos dados empíricos, pode apresentar os conceitos, e posteriormente, as teorias, evitando as generalizações dos fatores e os modelos dedutivos e gerais que não contribuem na prática científica.

Logo, o rigor metodológico proposto por Francis Bacon torna a Geografia Física mais reconhecida diante das demais ciências, pois a prática de campo associada aos dados empíricos garante a reconhecimento das diversidades na realidade investigada.

### **Descartes e a existência da natureza no pensamento geográfico**

René Descartes (1596-1650), filósofo e físico francês, desenvolveu o uso da razão nas ciências exatas. Suas viagens trouxeram experiências importantes para repensar sobre as concepções teóricas que adquiriu no ensino tradicional e propôs um método para as ciências exatas através da concepção sobre a capacidade da razão humana na busca pela veracidade dos fenômenos. René Descartes rompeu com as ideias teóricas que havia adquirido para reconstruir um método científico baseado num caminho correto em direção à verdade.

Segundo Descartes (2001, p. 34, grifo nosso): “ao destruir todas as minhas opiniões que julgava mal fundamentadas eu fazer **diversas observações e adquirir muitas experiências**, que me serviram depois para estabelecer outras mais certas”. Neste sentido, Descartes visa seguir seu método de forma rigorosa, buscando através da experiência, o caminho a seguir: “ter empregado alguns anos estudando assim no livro do mundo e procurando adquirir alguma experiência, tomei um dia resolução de estudar também a mim mesmo e de empregar todas as forças de meu espírito escolhendo os caminhos que deveria seguir” (DESCARTES, 2001, p. 14).

A respeito das propostas escalares e metodológicas, Descartes (2001) considera a importância de se iniciar as pesquisas pelos temas mais simples e posteriormente desenvolver as teorias, e afirma: “conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos [...] e, o último, fazer em tudo enumerações tão complexas e revisões tão gerais” (DESCARTES, 2001, p. 23). Conciliando esta proposta, Ab’Sáber (2007, p. 75) afirma: “o geógrafo tem que publicar seus trabalhos como artigos analíticos, no começo; um dia, pode-se chegar à teorização”.

A natureza apresenta sua própria diversidade e dinâmica, sendo objeto de estudo da Geografia Física, através da espacialidade dos fenômenos naturais. A diversidade da natureza é considerada a “potência” na visão de Descartes, pois é a partir das investigações



sobre os fatos naturais diversos que o cientista avança em seu conhecimento. No entender de Descartes (2001, p. 72): “a potência da natureza é tão ampla e tão vasta, e esses princípios tão simples e tão gerais, que não noto quase nenhum efeito particular que de início e eu não sabia que pode ser deduzido desses princípios de muitas maneiras diferentes”.

René Descartes (2001) contribuiu na proposta do método científico e favoreceu a aplicação da Matemática e da Física através dos conhecimentos geométricos analíticos. No campo da Geografia Física, a Geometria cartesiana desenvolveu a Cartografia nas projeções e representações do globo terrestre; e com o desenvolvimento da Astronomia e das Geociências com as representações espaciais dos fenômenos da natureza.

### **A filosofia de Kant e a Geografia Física: os fenômenos naturais no espaço e no tempo**

O contato com a realidade empírica nos apresenta fenômenos e nossa percepção é influenciada pela sensibilidade. Immanuel Kant (1724-1804) fez a síntese entre o conhecimento puro (*a priori*) e o conhecimento empírico (*a posteriori*).

Kant considera que: “todos os nossos conhecimentos começam com a experiência” (KANT, 2005, p. 03), mas estes conhecimentos sintéticos gerados a partir da experiência necessitam fundar-se num juízo analítico do conhecimento *a priori*, pois é necessária a razão pura para sintetizar as concepções adquiridas pela intuição empírica. Kant (2005) afirma a respeito de intuição empírica e fenômeno:

Chama-se empírica toda intuição que relaciona ao objeto, por meio da sensação. O objeto indeterminado de uma intuição empírica, denomina-se fenômeno. No fenômeno chamo matéria àquilo que corresponde à sensação; aquilo que qual o que ele tem de diverso pode ser ordenado em determinadas relações, denomino ‘forma do fenômeno’ (KANT, 2005, p. 23).

Para apresentarmos a síntese dos fenômenos nas análises geográficas são necessários os conceitos para fundamentar a ciência. Diante disso, Kant (2005) considera a importância da realidade empírica e da estética transcendental do espaço:

Afirmamos, pois, a realidade empírica do espaço em relação a toda experiência externa possível; mas reconhecemos também a idealidade

transcendente do mesmo, quer dizer, a sua não existência, desde o momento em que abandonamos as condições de possibilidade de toda experiência e cremos seja ele algo que serve de fundamento às coisas em si (KANT, 2005, p. 31).

A representação do espaço geográfico ocorre pela Geometria que, segundo Kant (2005, p. 28) “determina sinteticamente, e, portanto, ‘a priori’, as propriedades do espaço”. Neste sentido, a Cartografia garante nossas representações do espaço através da Geometria necessária ao conhecimento geográfico. Através das informações empíricas, produzimos nossos documentos cartográficos, para preencher o “vazio” do espaço.

O desenvolvimento das Geotecnologias recentes irá contribuir na redução das generalizações dos documentos cartográficos e numa proximidade maior com os dados empíricos representados.

O tempo é considerado um conceito importante por Kant, mas ele ressalva: “todas as coisas, como fenômenos (objetos da intuição sensível), existem no tempo” (KANT, 2005, p. 37). Assim como o espaço, “o tempo é um pensamento vazio (nada)” (KANT, 2005, p. 36).

Diante destas considerações, o tempo é um conceito necessário para a Geografia Física, possuindo simultaneidade e sucessão. No entender de Kant (2005, p. 33): “os diferentes tempos não são simultâneos, mas sucessivos (enquanto que espaços diferentes não são sucessivos, mas sim simultâneos)”. Nesta análise metodológica, considera-se que o tempo é ininterrupto e a intensidade dos fenômenos naturais precisa ser considerada nos estudos em Geografia Física, representados pelos ritmos de dinâmica da natureza.

### **Os estudos empíricos e experimentais na Geografia Física**

Diante das condições heterogêneas e do acesso ao empírico (campo), o geógrafo precisa buscar a criatividade e a diversidade na aplicação dos experimentos. Bacon (1979) considera que o cientista precisa ser um *artesão* capaz de produzir experimentos *frutíferos*, ou seja, instrumentos que se adaptem às condições empíricas e provoquem um repensar das ideias e a reformulação dos próprios experimentos.

O monitoramento de perdas de solo e erosão marginal de canais fluviais são exemplos de metodologias aplicadas na Geomorfologia Experimental. Guerra (2005)

apresenta experimentos utilizados no monitoramento de boçorocas através do método das estacas, o método dos pinos utilizado no monitoramento temporal da erosão laminar, parcelas de monitoramento do escoamento superficial (*runoff*) e bandejas de salpicamento de mensuração dos impactos das gotas de água das precipitações. Rocha e Souza Filho (2008) apresentam o monitoramento de erosão marginal em canais fluviais de afluentes do Alto Rio Paraná, através de pinos e estacas, considerando as condições de ausência ou presença de vegetação e a predominância textural de solos das margens dos canais fluviais.

A respeito do monitoramento dos fenômenos atmosféricos, a Climatologia Urbana apresenta avanços na obtenção de dados meteorológicos e suas relações com a espacialidade das edificações e densidades nas cidades. As pesquisas espaciais dos fenômenos atmosféricos nas cidades são conciliadas com informações de sensoriamento remoto pela diferenciação das superfícies urbanas (AMORIM; SANT'ANNA NETO; DUBREIL, 2009).

A Pedologia apresenta pesquisas detalhadas no mapeamento e nas descrições de solos, sendo uma área cada vez mais presente nas pesquisas geográficas. Carvalho (1997) apresenta um mapeamento na escala 1:50.000 dos solos da bacia hidrográfica do Rio Santo Anastácio-SP numa época quando os documentos cartográficos eram produzidos manualmente e exigiam a criatividade e o empenho dos pesquisadores no campo e no gabinete. Castro et al. (2003) apresenta um estudo de micromorfologia de solos a partir da descrição metodológica detalhada os experimentos realizados para análises da porosidade e relações com as estruturas de agregação das partículas dos solos.

Os avanços no Sensoriamento Remoto através do aprimoramento das resoluções espaciais das imagens orbitais garantiu o desenvolvimento da Cartografia em grandes escalas, condição que concilia o mapeamento detalhado do Geoprocessamento e das informações especializadas das metodologias empíricas.

## **Conclusões**

A diversidade metodológica é importante para garantir o desenvolvimento da ciência geográfica, diante da amplitude de temas abordados pelos pesquisadores. No campo da Geografia Física, foi apresentada neste texto uma proposta de método a partir da interpretação da natureza para analisar a espacialidade dos fenômenos através de

procedimentos empíricos para garantir a veracidade dos estudos e o retrato da realidade presente na paisagem.

O resgate das discussões epistemológicas é importante para a ciência geográfica para organizar o pensamento diante da diversidade de estudos realizados, principalmente no período atual de desenvolvimento das geotecnologias e ampliação dos estudos em grandes escalas, para favorecer o planejamento do território e a apresentação do conhecimento da espacialidade dos fenômenos em medidas mitigadoras das condições de degradação ambiental.

As leituras sobre os filósofos empiristas nos leva a buscar uma geograficidade mais apoiada em dados empíricos que podem ser especializados com o aprimoramento dos Sistemas de Informação Geográfica e apontar de forma detalhada as áreas prioritárias para as ações governamentais e científicas. No caso da filosofia cartesiana, a organização do método científico é um legado importante para fundamentar a Cartografia e a geometria espacial. A filosofia kantiana busca o equilíbrio entre empiristas e racionalistas importante na Geografia, pois além da experiência empírica apresentada na principal metodologia de trabalho de campo dos geógrafos, busca-se a consolidação das categorias necessárias no campo da teoria.

Em suma, a Geografia precisa buscar na epistemologia das ciências o apoio para consolidar seus esforços na produção científica, para garantir o espaço de trabalho do geógrafo, principalmente fora das universidades, pois a realidade está no campo da prática cotidiana da ação.

## **Referências**

AB'SÁBER, A. N. **O que é ser geógrafo**: memórias profissionais de Aziz Ab'Sáber. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AMORIM, M. C. C. T.; SANT'ANNA NETO, J. L.; DUBREIL, V. Estrutura térmica identificada por transectos móveis e canal termal do Landsat 7 em cidade tropical. **Revista de Geografia Norte Grande**, n. 43, p. 65-80, 2009.

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2002, tradução de Giovanni Reale.  
BACON, F. **A grande restauração**. Curitiba: Segesta, 2015, tradução de Alessandro Rolim de Moura.

BACON, F. **Novum Organum**: ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. 2.ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979, tradução de José Aluysio Reis de Andrade.  
BACON, F. **O progresso do conhecimento**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2007, tradução de Raul Fiker.

CARVALHO, W. A. (coord.) **Levantamento semidetalhado dos solos da bacia do Rio Santo Anastácio-SP**. Presidente Prudente: Faculdade de Ciências e Tecnologia, Boletim científico n. 02, 1997.

CASTRO, S. S.; COPPER, M.; SANTOS, M. C.; VIDAL-TORRADO, P. Micromorfologia do solo: bases e aplicações. **Tópicos em Ciência do Solo**, n. 03, p. 107-164, 2003.

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001, tradução de Maria Ermantina Galvão.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1977.

GUERRA, A. J. T. Experimentos e monitoramentos em erosão de solos. **Revista do Departamento de Geografia**, São Paulo, n. 16, p. 32-37, 2005.

HUME, D. **Um tratado da natureza humana**. São Paulo: Paraula, 1995, tradução de Rachel Gutierrez e José Sotero Caio.

KANT, I. **Crítica da razão pura**. São Paulo: Nova Cultural, 1999, tradução de Valério Rohden.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 1998, tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira.

ROCHA, P. C.; SOUZA FILHO, E. Erosão marginal e evolução hidrodinâmica no sistema rio-planície fluvial no Alto Paraná-Centro Sul do Brasil. In: NUNES, J. O. R.; ROCHA, P. C. (org.) **Geomorfologia**: aplicação e metodologias. São Paulo: Expressão Popular, p. 133-154, 2008.



## **A temática das mulheres na cultura histórica escolar através do material didático**

**Isabela Candeloro Campoi**, Professora Adjunta do curso de Licenciatura em História da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, campus de Paranavaí, Docente do PPIFOR (Mestrado em Formação Docente Interdisciplinar), Mestre em História pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001) e Dourota em História pela Universidade Federal Fluminense - UFF (2008), [belacampoi@hotmail.com](mailto:belacampoi@hotmail.com)

**Larissa Klosowski de Paula**, Mestrado em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar - PPIFOR pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, [larissa.Klosowski@hotmail.com](mailto:larissa.Klosowski@hotmail.com)

---

**Resumo:** Com as modificações ocorridas no campo da historiografia, novos objetos de estudos e novas temáticas adentraram o cenário dos estudos históricos colaborando para uma renovação das fontes de pesquisas, das metodologias e dos disseminadores da cultura histórica como um todo. Assim, uma das modificações ocorridas nesse processo resultou na ascensão da história das mulheres na historiografia, reflexo dessa revisão metodológica que afetou a escrita da História de modo geral, desembocando em uma tendência renovadora gradativamente repercutida na cultura histórica escolar. Partindo desses pressupostos, este artigo apresenta, por meio dos resultados de pesquisas bibliográficas acerca da temática, a ascensão da história das mulheres na historiografia, e, conseqüentemente, nos documentos que norteiam a educação e o ensino de História consubstanciado nos livros didáticos. Para tanto, foi importante considerar as reivindicações de movimentos sociais, no caso, o feminismo, como fator contribuinte neste processo, assim como as formas pelas quais a temática das mulheres compõe os documentos norteadores da educação e, por fim, os materiais didáticos, dos quais se optou pelas três coleções mais distribuídas para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015. Além disso, vale ressaltar que, embora muito se tenha avançado no que se refere à temática das mulheres, enquanto sujeitos do processo histórico, ainda há um longo caminho a ser percorrido quando se trata das formas pelas quais essa temática se encontra no material didático, principal disseminador da cultura histórica escolar.

**Palavras-Chave:** História das Mulheres, Ensino de História, Livros Didáticos.

### **The theme of women in the historical school culture through didactic material**

**Abstract:** With the changes that have taken place in the field of historiography, new objects of study and new themes have entered the scenario of historical studies, as well as collaborate for a renewal of research sources, methodologies and disseminators of historical culture as a whole. Like the literature, the rise of women's history in historiography was a reflection of the methodological revision that affected the writing of History in general, a renewing trend that was gradually reverberating in the historical school culture. Based on the assumptions, the article presents, through the results of bibliographical research on the subject, a rise in the history of women in historiography, and, consequently, in the documents that guide the education and teaching of History substantiated in textbooks. For this, it is important to consider as claims of social movements, in this case, feminism, as a contributing factor in the process, as well as ways in which women's issues compose the guiding documents of education, finally, didactic materials, of Which are the broader operations for the High School modality in the year 2015. In addition, it is worth mentioning that very much welcome to the updated questions, there is still a long way to go when it comes to the ways in which this subject there is no didactic material, main disseminator of the historical school culture.

**Key-words:** History of Women, History Teaching, Didactic Books.

## **Introdução**

Oriundo da dissertação de mestrado intitulada *Consciência Histórica e Temática das Mulheres nos Livros Didáticos de História*, este artigo compreende uma parcela do que fora analisado na mencionada dissertação, abarcando como a temática das mulheres compõe o material didático atual e quais foram as incursões na historiografia para que tal processo ocorresse. Nesse sentido, tornou-se importante considerar os processos de modificações no percurso historiográfico, a forma pela qual foi organizado o currículo de história para a educação básica e como a temática ora analisada está consubstanciada nos materiais didáticos, um dos elementos, segundo Salles (2014), que mais dissemina a cultura histórica escolar.

Vale ressaltar que quando se trata de historiografia deve-se considerar que as modificações ocorridas terminam por elevar os objetos ao patamar de históricos, de modo que, por meio de análises bibliográficas sob uma perspectiva construcionista, de acordo com Vainfas (2012), inicialmente se tornou importante compreender como o fazer historiográfico fora deslanchando até que a temática das mulheres passasse a compor o rol de objetos historiográficos e como isso fora reflexo dos movimentos em prol dos direitos das mulheres, interferindo diretamente nos pressupostos da ciência histórica e refletindo na cultura histórica escolar.

Assim, a primeira parte que compõe esse trabalho está focada na trajetória dos estudos históricos e no como a temática das mulheres os adentrou, para que, em um segundo momento, se possa compreender os reflexos dessas mudanças em alguns dos documentos norteadores da educação brasileira, os quais ditam as diretrizes nas quais o ensino de história deve trilhar e que, conseqüentemente, direcionam também a organização e os conteúdos dos livros didáticos.

Da mesma forma, considerando que se objetivou compreender como a temática das mulheres se apresenta nos livros didáticos de história, fora também delineado, partindo das

premissas do historiador alemão Jörn Rüsen, quais os aspectos da cultura histórica que se buscavam encontrar no material didático e que, segundo o autor, colaboraria para uma formação da consciência histórica condizente com os meandros da cultura histórica em si.

Em um terceiro momento, os resultados catalogados nos quadros foram analisados com o intuito de compreender se eles permitem a representação das mulheres enquanto sujeitos históricos, característica da cultura histórica e que se discute atualmente no âmbito da historiografia. Para tanto, utilizou-se dos meandros rüsenianos acerca dessa categoria de representação e suas premissas para o ensino de história, de modo que se constatou ser ainda insípida a maneira pela qual tal temática é posta nos materiais didáticos, isso quando se considera a cultura histórica.

Em relação à escolha das fontes de tal pesquisa, aqui compreendidas como os livros didáticos escolhidos para análise, esta foi feita considerando que o mencionado material é o mais acessível ao público escolar pelo fato de sua distribuição ser gratuita e obrigatória, já que quando na educação básica o acesso ao livro didático é um direito. Além disso, é grandioso o investimento realizado pelo Estado brasileiro na aquisição e distribuição desse material, chegando a compor mais de 1,1 bilhão de reais em alguns períodos<sup>1</sup>. Assim, o material didático compõe o rol de fontes para a análise que segue.

### **Entre o Amadorismo e a Profissionalização: a temática das mulheres enquanto objeto dos estudos históricos**

Quando se remete à história das mulheres no ensino de história é primordial que se compreenda como essa temática passou a compor o rol de estudos históricos no âmbito acadêmico, posto que, de acordo com Bittencourt (2008), tudo aquilo que compõe os conteúdos curriculares escolares é proveniente de uma discussão inicial na academia ou de reivindicações dos movimentos sociais. Sendo assim, pode-se afirmar que as discussões que acompanharam e acompanham os desdobramentos de como essa temática passou a compor, mesmo timidamente, os documentos norteadores da educação brasileira, são reflexos de uma conjuntura social de reivindicações e lutas, como será tratado adiante.

---

<sup>1</sup> Assessoria de comunicação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Governo Investe 1,1 Bilhão na Aquisição de Livros Didáticos**. Publicado em 04 de outubro 2013. Disponível em: <://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\_content&view=article&id=19131:governo-investe-r-11-bilhao-na-aquisicao-de-livros-didaticos&catid=211&Itemid=164> Acesso em 26/06/2015.



Nesse sentido, de acordo com as considerações de Reis (2000), as discussões face à trajetória da própria disciplina de história, enquanto componente curricular, datam da passagem do século XVIII para o XIX. Estas foram oriundas das incursões metodológicas da Escola Metódica, dita Positivista, com o intuito de cientificizar a história de acordo com os padrões de verdade para a época. Isso porque, embora a história há muito seja uma das disciplinas ensinadas nas escolas, de acordo com Cambi (1999), se pode afirmar que há uma cientificização do ensino e uma escolarização do mesmo a partir da época moderna, posto que é nessa etapa da história humana que a educação passa a ser de desígnio dos Estados de maneira laicizada.

Em relação às mulheres, esse período compreendido como positivista, segundo Smith (2003), colaborou para o afastamento dessa temática e desses sujeitos do fazer historiográfico. As concepções de cientificismo oriundas da Escola Metódica exigiam, de maneira geral, comprovação por intermédio da documentação escrita e oficial, a qual era inacessível às mulheres, diante da proibição de acesso aos documentos e também pelo fato de que os mesmos raramente as citavam enquanto sujeitos históricos. Além disso, o enfoque dedicado aos grandes eventos e nomes dava à história privada<sup>2</sup> o caráter de diminuta, de modo que esta não compunha a história oficialmente aceita, relegando-a aos âmagos do amadorismo, retratado por Smith (2003) como a forma pela qual as produções femininas – ou que abordavam as mulheres – eram consideradas. No entanto, relata a autora supramencionada, assim como também o faz Perrot (1988), que uma história fiel aos acontecimentos da época pode ser encontrada nas narrativas de punho feminino. Isso porque, como mencionado por Smith (2003, p. 93), essas narrativas escritas pelas mulheres compunham uma “[..] contranarrativa ou cobertura que escondia o que acontecia nas violentas e tumultuadas vidas [...]” das mulheres da época, assim como também permitiam a construção de uma narrativa fidedigna aos fatos cotidianos. No que tange às obras que tratavam do universo feminino, esta história fiel também pode ser identificada, de modo que “Para escrever a história popular da Revolução Francesa, Michelet interrogava as

---

<sup>2</sup> Inaugurado, de acordo com Vainfas (1993), pela obra de *História Social da Criança e da Família*, de Philippe Ariès, de 1960, e reforçada com a coleção *História da Vida Privada*, de Ariès e Georges Duby, publicada em 1985, esse campo hoje reconhecido da historiografia consiste naquele que busca na problemática da domesticidade, do familiar, dos espaços que foram aos poucos relegados ao âmbito privado, campos de investigação historiográfica sem que, no entanto, se caia em análises individualistas da história. Sob essa perspectiva, as formas pelas quais as obras escritas a punhos femininos, que Smith (2003) se refere, se encaixam nessa premissa pelo fato dos objetos enfocados serem os que hoje compõem esse tipo de historiografia.

mulheres.” (PERROT, 1988, p. 207) pelo fato de suas narrativas não esconderem ou se desvencilharem dos fatos em nome de uma história nos moldes positivistas, privilegiadora da história elitista, por vezes misógina.

Assim, os primeiros currículos escolares para a época aqui em destaque, pode-se considerar, privilegiavam uma história, que sob a ótica da conjuntura atual, era deveras excludente ao passo que não abordavam uma série de sujeitos históricos, dentre os quais as mulheres estão inclusas, solidificando no imaginário social daqueles que aprenderam sob essa perspectiva uma história elitista, seguidora dos desígnios da sociedade prenunciada com a Revolução Francesa, que embora representasse uma libertação das encilhas do chamado Antigo Regime, o fazia nos âmagos segregacionistas quando se analisa sob a ótica da representação dessa conjuntura para os sujeitos não-burgueses, de modo que, relata Perrot (1988, p. 186-187):

O século XIX levou a divisão das tarefas e a segregação sexual dos espaços ao seu ponto mais alto. Seu racionalismo procurou definir estritamente o lugar de cada um. Lugar das mulheres: a Maternidade e a Casa cercam-na por inteiro. A participação feminina no trabalho assalariado é temporária, cadenciada pelas necessidades da família, a qual comanda, remunerada com um salário de trocados, confinada às tarefas ditas não-qualificadas, subordinadas e tecnologicamente específicas.

Fato que, no entanto, não condizia com o real vivido pelas mulheres da época, as quais, segundo a autora supramencionada, participavam ativamente do cotidiano das cidades e preservavam uma identidade popular mais fidedigna em relação a dos homens, de modo que:

No final do século 19 [sic], o amadorismo feminino criara uma superfície histórica com uma densa camada de pintura a respeito da vida diária, da cultura material, da vida das mulheres trabalhadoras e, em menor grau, do ativismo feminino. Ele mostrava uma variedade de tipos sociais, uma multiplicidade de locais para estudo histórico e um sortimento de materiais, a partir dos quais a narrativa histórica podia ser construída. (SMITH, 2003, p. 383-384)

Mas essa vasta e rica produção ainda possuía pouco ou nenhum espaço dentre os parâmetros de ciência da história face à visão positivista, caracterizando um silenciar de sujeitos históricos que diferiam daqueles da “história oficial”, conclamada pelos

positivistas. Assim, esse silenciar de sujeitos históricos, não só das mulheres, mas de toda uma parcela da população que não era mencionada pela dita história oficial, passou a receber críticas. Para além disso, o surgimento de novas ciências exigia uma revisão das premissas delineadas pelos positivistas como passíveis de análise histórica. Essa conjuntura colaborou para que surgissem novas perspectivas de se conceituar a história, compreendidas entre uma abertura da cientificidade da história, ampliação de objetos a serem estudados e da metodologia empreendida sobre os mesmos<sup>3</sup>. Essas novas abordagens históricas surgiram e foram disseminadas de maneira mais assídua pela revista *Les Annales d'Histoire Economique et Sociale*, editada a partir de 1929 por A. Colin, L. Febvre e M. Bloch. Essa revista marcava o início da abertura interdisciplinar da metodologia dos estudos históricos e da ampliação das fontes para análise.

Conhecida pela denominação de Escola dos *Annales*, tais inovações inauguraram novos paradigmas da ciência histórica e compreendeu, em suas três fases, segundo Reis (2000) e Bourdieu e Martin (1983), uma verdadeira revolução do tradicionalismo historiográfico, rompendo as barreiras construídas pelos positivistas privilegiadoras de uma história oficial excludente. No que se refere à história das mulheres, segundo Soihet e Pedro (2007) e Ibañez e Martinez (2014), essa revisão da metodologia tradicionalista da história em muito colaborou para ascensão dessa temática.

Nesse sentido, no que se refere à primeira fase dos *Annales*, compreendida, atualmente, como aquela que se passou entre o surgimento da revista em 1929 e se estendeu até meados de 1959, fora marcada por uma tendência renovadora em relação aos métodos historiográficos tradicionais, de modo que se pode afirmar, segundo Bourdieu e Martin (1983), que houve uma abertura para novos paradigmas, diante da aproximação entre investigação histórica e as ciências sociais emergentes, permitindo novas leituras de objetos antes desconsiderados pela ciência histórica tradicionalista. Essa transformação refletiu diretamente na fragmentação dos objetos de análise em nome de uma história geral, perspectiva que marcou profundamente os desígnios da cultura histórica da segunda geração dos *Annales*, atualmente datada a partir de 1959 com Braudel, assumindo a editoração da revista. Essa geração, de maneira geral, representou para a História das

---

<sup>3</sup> Em nome da temática, compreendida na produção historiográfica acerca das mulheres, não mencionamos o historicismo e o marxismo.

Mulheres uma ‘alavanca’, na medida em que os padrões rígidos de se escrever a história caíam em desuso, de modo que:

Dessa forma, as transformações na historiografia, articuladas à explosão do feminino, a partir de fins da década de 1960, tiveram papel decisivo no processo em que as mulheres são alçadas à condição de objeto e sujeito da História, marcando a emergência da História das Mulheres. (SOIHET e PEDRO, 2007, p. 285)

Vale ressaltar ainda que esse processo se intensificou e refletiu nos escritos oriundos da terceira geração dos *Annales*, iniciada quando Le Goff assumiu a direção da revista em meados de 1968. Segundo Ibañez e Martínez (2014), é nessa geração, em específico, que os temas relacionados à temática das mulheres passaram a permear mais assiduamente o imaginário e o interesse dos historiadores, posto que, de acordo com Bourdê e Martin (1983, p. 144-148):

A nova história dá provas de um grande engenho para inventar, reinventar ou reciclar fontes históricas até aí adormecidas ou consideradas como definitivamente esgotadas. Baseia-se, diz-nos Jacques Le Goff, “numa multiplicidade de documentos: escritos de toda a espécie, documentos figurados, produtos das buscas arqueológicas, documentos orais, etc... Uma estatística, uma curva dos preços, uma fotografia, um filme, ou em relação a um passado mais distante pólen fóssil, uma ferramenta, um *ex-voto*, são, para a história nova, documentos de primeira ordem”.

Esse grande engenho proveniente dessa conjuntura, segundo Vainfas (1997), representou uma guinada para alavancar os estudos das mentalidades, os quais foram mais assiduamente influentes a partir da década de 1970, desembocando, ainda de acordo com o autor supramencionado, no “[...] surgimento de uma série de ‘novos’ campos, esboços de disciplinas que, em maior ou menor grau, herdaram os temas e problemáticas das mentalidades” (VAINFAS, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 146), tais como os são os estudos relacionados aos gêneros, à história da vida privada, à história cultural, entre outras concepções de estudos históricos.

Vale ressaltar que esse contexto fora acompanhado, no caso das reivindicações em prol dos estudos das histórias das mulheres, por exigências dos movimentos sociais

feministas que, segundo Soihet (1997), conquistaram espaço político, social e acadêmico em concomitância. Sobre isso, relata a autora:

[...] Nos Estados Unidos, onde se desencadeou o referido movimento, bem como em outras partes do mundo nas quais este se apresentou, as reivindicações das mulheres provocaram uma forte demanda de informações, pelos estudantes, sobre as questões que estavam sendo discutidas. Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos nas universidades dedicados ao estudo das mulheres. Como resultado dessa pressão, criaram-se nas universidades francesas, a partir de 1973, cursos, colóquios de reflexão, surgindo um boletim de expressão focalizando o novo objeto: *Penélope. Cahiers pour l'histoire des femmes*. Multiplicaram-se as pesquisas, tornando-se a história das mulheres, dessa forma, um campo relativamente reconhecido em nível institucional. Na Inglaterra, reuniram-se historiadores das mulheres em torno da *History Workshop* e, nos Estados Unidos, desenvolveram-se os *Woman's Studies*, surgindo as revistas *Signs* e *Feminist Studies*. (SOIHET, In: CARDOSO e VAINFAS, 1997, p. 276-277).

Essas reivindicações eram oriundas de um espaço de socialização completamente hostil à mulher que se dedicava aos estudos científicos, como mencionado por Smith (2003), sendo destinado àquelas que fugiam do padrão de mulher relegada ao lar o estereótipo de paradoxo à cultura vigente.

Após os anos de 1980, segundo as autoras mencionadas acima, em consonância com o afirmado por Vainfas (1997), os estudos históricos e a historiografia passaram a ser marcados por fragmentações até a mínima parcela possível para o estudo, de modo que novas perspectivas de análise acerca de um mesmo objeto eram passíveis. Data, por exemplo, dessa época um dos artigos basilares acerca da perspectiva dos estudos de gênero nas Ciências Sociais. *Gênero: Uma Categoria Útil de Análise Histórica*, de Joan Scott, canonizou essa diversificação nos estudos relacionados às mulheres ao categorizar, que não há como dissociar os estudos de gênero daqueles relacionados à raça e às classes sociais, interligando posicionamentos distintos, mas que refletem diretamente no objeto de estudos:

A produção historiográfica sobre o feminino, no correr dos anos 1980, incorporou abordagens variadas, focalizando aspectos diferenciados. No âmbito da temática do trabalho, além de resgatar o cotidiano fabril, lutas e greves, ação-exclusão nos espaços dos sindicatos, procurou-se recuperar as múltiplas estratégias e

resistências criadas e recriadas no cotidiano. Contribuindo para dar luz e voz às mulheres no passado, focalizaram-se as relações entre público e privado, social e íntimo, demográfico e político, destacando o papel das mulheres na família, casamento, maternidade, sexualidade e as questões da prostituição. Foram enfatizadas diversas ações impostas às mulheres destacando a educação, disciplinarização e modelos de conduta. (MATOS, 2013, p. 6-7)

Para além dessa conjuntura, as reivindicações dos movimentos sociais feministas em conjunto com os estudos acadêmicos acerca da temática desembocaram, nos anos finais de 1980 e iniciais da década precedente, nas modificações progressivas na educação em busca da inclusão de conteúdos relacionados à temática das mulheres nos currículos escolares como uma das possibilidades de se conquistar a igualdade entre os sexos.

A partir dessa conjuntura, ressalta Matos (2013), outros estudos foram se desenvolvendo e contribuindo para ressignificar visões e reconstruções da história feminina em seus mais diversos aspectos e analisando a ótica de documentos produzidos pela Igreja, pelo Estado e outras instituições, assim como pela literatura, jornais, processos judiciais entre outros, que trazem a tona traços da história das mulheres que, até então, permaneceram longe do foco de estudo dos historiadores.

Dessa conjuntura, algumas modificações nos documentos norteadores da educação são oriundas, fatores que serão abordados na próxima seção.

### **Cultura Histórica Escolar brasileira e as mulheres no currículo de história**

Os desdobramentos observados na seção anterior são os norteadores daquilo que desembocou nos conteúdos dos currículos escolares. Isso porque o que se denomina por cultura histórica escolar acaba sendo, segundo Schmidt (2014), influenciada diretamente por essa discussão e pelas modificações impostas por essas novas perspectivas com o intuito de acompanhá-las. Nesse sentido, conforme os movimentos em prol dos direitos das mulheres foram ganhando espaço social de destaque, assim como diante da investida dos estudos que tratam da temática, novos desígnios foram delimitados para que a cultura histórica escolar acompanhasse esse processo, alterando-a. Além disso, também os documentos norteadores da educação foram acoplando as reivindicações provenientes do

movimento e designando algumas dessas ao âmbito educacional, posto que estes documentos, assim como os materiais didáticos e artigos científicos, compõem o rol de disseminadores da cultura histórica.

No que se refere às formas pelas quais a perspectiva feminista influenciou na educação, vale ressaltar que, dada a conjuntura histórica brasileira, esse processo fora gradativo e não acompanhou assiduamente as modificações preluídas pela trajetória da historiografia em si. Isso porque, ao passo em que as modificações na ciência histórica ocorriam no exterior, no Brasil, ainda sob repressão política dado o golpe de 1964, conservava-se, pelos meandros da ditadura, uma perspectiva de história demasiada tradicionalista, à guisa do positivismo, não abrindo espaço para objetos e análises que fugiam da perspectiva oficial de fontes, e, por sua vez, enraizavam uma cultura histórica predominantemente pautada nos “grandes homens”, perspectiva esta que além de prestar, segundo Reis (2000), um desserviço à ciência da história, também o fez diante da temática das mulheres enquanto sujeitos históricos.

No entanto, segundo Nadai (1992), embora a repressão tenha repercutido no currículo escolar oficial, vasta fora a produção que fugia do tradicionalismo, mesmo que essa ainda não abarcasse o currículo oficial. Segundo a supramencionada autora, nessa época repressiva, os historiadores brasileiros construíram uma vasta historiografia, baseada em perspectivas marxistas, produção que, no entanto, por vezes ficava isolada em redutos acadêmicos, não alcançando os demais âmbos da sociedade, tais como a escola. Essa investida desses pesquisadores, que em muito contribuiu com os estudos históricos brasileiros, dada a não disseminação face aos muros da censura, terminou por solidificar um abismo entre a cultura histórica e a cultura histórica escolar, posto que enquanto a primeira deslanchava tentando acompanhar as modificações advindas das tendências historiográficas estrangeiras, a cultura histórica escolar era ainda perpassada por uma perspectiva demasiada tradicional, vistas as condições escolares da época compreendida entre 1964 e 1985.

Com a abertura política e a disseminação dos estudos oriundos das perspectivas dos *Annales* e da orientação marxista, no que se refere especificamente à história, modificações no currículo escolar foram colocadas em discussão: extinguiu-se as disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, que, no período ditatorial, assimilaram a disciplina de história, assim como também houve, segundo

Fonseca (2003), uma revisão dos conteúdos da disciplina de história para a sua reestruturação. Além disso, também foram baluartes nessa reorganização pós ditadura a criação da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No que se refere às influências vindas de âmbito externo, houve grande influência na reorganização da educação mundial o documento *Educação: um tesouro a descobrir*, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e que vulgarmente se conhece pelo nome de seu organizador, Jacques Delors. Todos esses documentos, de maneira explícita ou não, procuram demonstrar rearticulações que visam novos caminhos para a educação no século XXI e trazem no bojo de seus pontos articuladores premissas, que estavam relacionadas às conquistas do movimento feminista ou suas exigências, assim como de tantos outros movimentos sociais organizados e que influíram na reorganização dos documentos norteadores da educação brasileira. Nesse sentido, torna-se importante considerar as maneiras pelas quais se faz presente a temática das mulheres em tais documentos, para que se possa traçar um parâmetro entre estas e as formas pelas quais os conteúdos acerca dessa temática se consubstanciam nos materiais didáticos selecionados para esta pesquisa, posto que, é por meio das designações presentes nesses documentos que se articulam os conteúdos presentes nos livros didáticos.

Considerando que o movimento feminista também possui uma parcela de estudiosos e estudiosas que se dedicam às questões relacionadas à educação, em relação à temática das mulheres, ressalta Tedeschi (2007) que:

Nesse sentido, a tradicional perspectiva feminista em educação dirige-se, fundamentalmente, a questões de acesso e desempenho das mulheres no sistema educacional. São importantes, nessa perspectiva: as estratégias discriminatórias pelas quais as mulheres têm dificuldades de acesso ao sistema educacional de forma geral e a certas carreiras educacionais em particular; os preconceitos em relação a seu cultivo de determinadas disciplinas (matemática/ciências); o tratamento discriminatório que tende a favorecer os homens na relação e na interação de sala de aula entre professor/a e estudantes. Outra abordagem, agora também já tradicional, é aquela que focaliza os estereótipos em relação a papéis sexuais predominantemente em matérias didáticas e livros-texto. (TEDESCHI, 2007, P. 332)



Entrelaçando o comentário do autor com algumas premissas do Relatório Jacques Delors, pode-se ressaltar que, de acordo com o documento, “[...] Em escala mundial, a escolarização das jovens é mais baixa do que a dos rapazes: uma jovem em quatro não frequenta a escola [...]” (DELORS, 1998, p. 77). Agravando esse quadro, ainda sob as premissas extraídas do documento, há uma “tendência crescente em muitas regiões de não mandar as filhas à escola para que assim possam ajudar a mãe no trabalho”, de modo que “toda uma nova geração de jovens fique com perspectivas de futuro muito limitadas e se sinta em desvantagem em relação aos irmãos” (DELORS, 1998, p. 79). Essas constatações vão ao encontro das palavras de Tedeschi (2007) no que se referem à tradicional perspectiva feminista nos estudos acerca da educação, comprovando a necessidade de se alterar os desígnios de uma conjuntura educacional excludente baseada em uma sociedade que também apresenta essa característica e que reforça papéis sociais distintos, calcados nos gêneros e nas atribuições socialmente determinantes aos mesmos. Vale ressaltar que o documento acima mencionado, longe de almejar aqui um posicionamento favorável ou contrário as suas incursões, caminha ao encontro da luta tradicional do movimento feminista.

Também sob uma perspectiva tradicional se encontram as designações das Diretrizes Curriculares Nacionais, promulgadora de uma educação que “será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” (BRASIL, 2000a, p. 57) permitiria alcançar a “igualdade entre homens e mulheres” (BRASIL, 2000a, p. 59). Além disso, também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trazem a temática das mulheres sob uma ótica tradicional, de modo que a mencionam sob a perspectiva da busca pela igualdade, mas sem que seja delineado o papel histórico das mulheres como uma das formas para que isso seja gravado no imaginário social do estudante.

No entanto, vale ressaltar que embora as conquistas acerca da temática das mulheres nos documentos norteadores ainda estejam em fase de desenvolvimento, é salutar que elas estão ocorrendo e que vêm mediante as investidas dos estudos relacionados ao feminismo, suas lutas e conquistas. Assim, a investida desse movimento em prol da temática das mulheres termina por influenciar diretamente alterações nas instâncias superiores, que orientam a educação, daí a importância de se compreender como – por meio do material didático, que consiste em um dos disseminadores da cultura histórica em

nível escolar – a temática das mulheres vem sendo inserida nos conteúdos e sob quais princípios se sustenta.

### **Construção da Consciência Histórica Escolar na Perspectiva Rüseniana**

De acordo com Silva (2007, p. 226), quando se trata da questão sobre as mulheres nos livros didáticos, se pode “[...] afirmar que as mulheres certamente não estiveram/estão ausentes em grande parte deles”. Considerando essa assertiva – em conjunto com a preocupação mencionada anteriormente e com as novas abordagens históricas advindas da terceira geração dos *Annales*, assim como as premissas de cultura histórica, da qual a acadêmica é a modeladora e a escolar uma das disseminadoras, também considerando o papel que o material didático abarca nesse processo de disseminação e como auxiliar no ensino de história – três coleções da modalidade Ensino Médio foram selecionados do Guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, com o intuito de buscar as formas pelas quais a temática das mulheres se insere nesses materiais, já que, de acordo com o mencionado guia, são critérios de relevância na composição dos materiais didáticos:

Critério 30 do PNLD: *Isenção de estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos.*

Critério 33: Contribui para o desenvolvimento de ações positivas à cidadania abordando: [...] - *a temática de gênero e da não violência visando à construção de uma sociedade não sexista, justa, igualitária e não homofóbica; [...] - a imagem de afrodescendentes, de descendentes das etnias indígenas brasileiras, da mulher em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade.* (PNLD, 2014, p. 134 [Grifos nossos])

Para a análise de capa a capa, os livros selecionados foram os das três coleções mais distribuídas no ano de 2015, que são: *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior; *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim; e *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota. Considerou-se o fato de que por serem os mais distribuídos no mencionado ano, certamente chegaram a uma quantidade relativamente grande de alunos e de professores, que se basearam em seus conteúdos para auxiliar o ensino e a aprendizagem de história.

Em relação à metodologia utilizada para categorizar as formas pelas quais a cultura histórica escolar trata tal temática, fora utilizada a matriz rüseninana de construção da consciência histórica, no que se refere às dimensões da *experiência*, *interpretação* e *orientação*. Sobre essa perspectiva de construção da consciência histórica, papel que, segundo Jörn Rüsen, é ocupado pelo ensino de história em sua modalidade mais básica, faz-se necessário algum esclarecimento, a começar pelo que tal autor denomina por consciência histórica, que, em sua visão, compreende um dos pontos de auxílio para o qual o material didático se destina.

No que se refere à consciência histórica em si, é importante considerar que, de acordo com Rüsen (2011), a designação desse “(...) campo de ação e o objetivo da aprendizagem histórica” (RÜSEN, in: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 112), se faz compreensível à medida que é construída gradativamente à guisa da chamada pelo autor de *práxis vital*, ou seja, da interligação entre o conteúdo advindo da história, enquanto processo em suas minúcias interpretadas significativamente por aqueles que as estudam e em consonância com a prática do sujeito, por ele compreendida, diante da orientação do e no tempo presente.

Em resumo, a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 112)

Para que tais objetivos sejam alcançados, faz-se necessário, segundo o autor, que algumas dimensões sejam trabalhadas gradativa e complementarmente. A primeira dessas dimensões compreende o campo da *experiência*, delimitado por Rüsen (2011) como aquele que permite ao estudante da história reconhecer os resquícios do passado, aquilo que se conservou de alguma forma para as gerações futuras de maneira explícita ou implícita nos conteúdos históricos.

Aquilo que pode ser experienciado de maneira mais explícita se faz presente em imagens de resquícios desse passado estudado, em mapas que podem demonstrar aos estudantes como, através dos tempos e dos acontecimentos históricos, as fronteiras políticas foram alteradas em razão desses acontecimentos, assim como em documentos históricos conservados desse passado em estudo, em comentários e pesquisas de

historiadores renomados em determinados temas, entre outros aspectos, que podem abrir o campo de perspectiva dos estudantes em prol de uma dimensionalidade de história não corresponde a um campo de estudos amorfo acerca do passado.

Ainda no campo da *experiência*, o autor considera necessário o desenvolvimento da perspectiva de dimensão sincrônica dos conteúdos, ou seja, de deixar de maneira compreensível que o passado possui entrelaçamento com as dimensões da economia, da política, da sociedade e da cultura, de modo que, mais uma vez, a multiperspectividade de determinados conteúdos estudados seja desnudada, direcionando o alunado à compreensão de que as mudanças históricas influenciam todos esses campos e são por eles influenciadas, denotando, mais uma vez, na acepção de que a história é um processo dinâmico.

Nesse contexto, também é importante ressaltar que os acontecimentos históricos deixam resquícios compreendidos na dimensão diacrônica dos conteúdos, ou seja, as rupturas ou permanências daquilo que se estuda podem compreender temporalidades diferentes, que podem ser enquadradas, de maneira a facilitar a compreensão, como em curta, média e longa durações, de modo que cada uma dessas temporalidades possui suas especificidades. Quando se trata da curta duração, à guisa braudeliana de dimensionamento, esta corresponde aos fatos breves de rupturas, a média congrega os fenômenos conjunturais e a longa os fenômenos estruturais, ou seja, que abarcam um tempo de modificações relativamente longos.

Por fim, outro princípio de importância destacado por Rüsen corresponde aos sujeitos dos processos históricos em estudo. O autor deixa explícito que não somente os “grandes nomes” foram essenciais para o desenrolar dos acontecimentos do passado. No entanto, como nesta pesquisa o objetivo foi a identificação dos modos pelos quais a temática das mulheres está consubstanciada nos materiais didáticos, dar-se-á atenção a estes sujeitos históricos.

Todas essas especificações se fazem de importância pelo fato de que, segundo Peter Lee (2002, p. 4 *Apud* MEDEIROS, 2005, p. 80):

Para Rüsen, a educação histórica é parte de uma ideia muito mais abrangente de consciência histórica. Nas escolas, os estudantes estudam história. Ou seja, eles aprendem maneiras de pensar sobre o passado que (assim se espera) os ajudarão a orientarem-se no tempo, trazendo o passado, presente e futuro para dentro de uma relação que os possibilite lidar com o viver de suas vidas como

seres temporais. Resumindo, a história da escola deveria desenvolver consciência histórica.

Dentro desse contexto e estabelecendo uma relação entre os preâmbulos ressaltados por Rüsen e as especificidades do ensino de história na educação básica, assim como com a cultura histórica escolar como disseminadora da cultura histórica como um todo, vale ressaltar que o livro didático, dentro dessa conjuntura, ocupa um papel de destaque, posto que congrega elementos dessas especificidades. Assim, nas considerações de Rüsen acerca dos materiais didáticos,

Mediante o modo como apresentam o passado, mediante diferentes matérias, os livros didáticos devem incitar as percepções e experiências históricas. Têm que abrir os olhos das crianças e jovens às diferenças históricas e às diferentes qualidades da vida humana através dos tempos. (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS p. 119)

No que se refere à dimensão da *interpretação*, ressalta Rüsen que cabe a esse campo desenvolver a “(...) flexibilização, expansão e diferenciação dos modelos de interpretação usados para processar a experiência histórica.” (RÜSEN, 2007, *Apud* OLIVEIRA, 2012, p. 112). Isso significa que aquilo que fora demonstrado e desnudado na dimensão da experiência será, nesse estágio de construção da consciência histórica, interpretado com o intuito de compreender os processos e as articulações ocorridas e os “porquês” de cada acontecimento. Para tanto, de acordo com as designações do autor acerca dessa dimensão, faz-se necessário que certas capacidades metodológicas se façam presentes no material didático com o intuito de dirigir tal interpretação, não no sentido de dogmatizá-la, mas de introduzi-la nos meandros de uma interpretação histórica, que permeie as especificidades da cultura histórica em si. Assim, torna-se necessário contextualizar os conteúdos explanados nos materiais didáticos, assim como a desconstrução de visões dogmáticas de trato dos conteúdos e, diante dessas ações, no sugestionamento de que se levantem hipóteses contundentes acerca dos “porquês” e “comos” dos processos históricos e de seu desenrolar. De acordo com as premissas de Rüsen, esses direcionamentos podem colaborar com a construção da consciência histórica à medida que fomentam, mesmo que seja de maneira elementar, alguns dos princípios para que a cultura histórica seja consolidada no imaginário do alunado.

Além dessas especificidades, menciona o autor, faz-se necessário a confluência do caráter de processo quando se trata de construção da consciência histórica. Isso porque nenhum fato histórico, segundo o autor em questão, o é só porque aconteceu e se mantém desagregado da continuidade histórica. Ou seja, o caráter de processo corresponderia, nessa visão, aos modos pelos quais há continuidade temporal e social dos acontecimentos, de modo que este processo se entrelaça com o caráter de perspectiva, outro ponto de importância e que corresponde ao fato de que variadas são as formas de entendimento de um mesmo acontecimento, dependendo do sujeito histórico que atinge. Assim, ambas as considerações, acerca do caráter de processo de perspectiva, colaboram para que a interpretação histórica não seja dogmatizada e desalocada de sua confluência de acontecimentos. Nesse sentido,

[...] o livro didático deve sugerir um tratamento interpretativo da experiência histórica que corresponda aos princípios metodológicos mais importantes do pensamento histórico produzidos pela história como ciência especializada. Tem que apresentar os procedimentos mais significativos do pensamento histórico, e de tal modo que possa se exercer na prática: o desenvolvimento de problemas, o estabelecimento e a verificação das hipóteses, a investigação e análise do material histórico, aplicação crítica de categorias e padrões de interpretação globais. Deve oferecer explicações inteligíveis e verificáveis, sem se limitar, entretanto, a meras afirmações de fatos, bem como evitar por princípio argumentações monocausais [...] (RÜSEN, In: SCHMIDT, BARCA e MARTINS, 2011, p. 123)

No que se refere à última instância da formação da consciência histórica, compreendida como o campo da *orientação*, ressalta o autor que esta deve ser permeada por perspectivas globais acerca daquilo que se estuda, ou seja, deve traçar meios para que a identidade histórica seja fomentada diante daquilo que se apreendeu com a experiência e se compreendeu por meio da interpretação. Essa identidade se faria possibilitada diante do reconhecimento do papel dos sujeitos históricos diversos na construção da história enquanto processo e também da relação que ocorre entre o presente de quem estuda e o passado do qual decorreu a situação presente. Essa ação permitiria, segundo Rüsen, que o alunado compreenda suas identificações com o processo, denotando, posteriormente, em uma opinião histórica fundamentada acerca dos acontecimentos, de suas intencionalidades, das causas e das consequências. Dessa forma,

Por meio da aprendizagem da competência de orientação, o sujeito passa a questionar a si próprio sobre aspectos ditos naturais ou objetivos do seu viver, ganha uma perspectiva subjetiva. Realiza-se um processo de desnaturalização da própria identidade, a qual só é possível pela interpretação histórica fundamentada em dados empíricos. Tal identidade torna-se flexível e modificável. (OLIVEIRA, 2012, p. 122)

Perante esses direcionamentos, de acordo com as premissas de Rüsen, seria possibilitado um ensino de história que fuja da caracterização mencionada pelo autor de “capenga” e “unilateral”, privilegiadora de percepções históricas excludentes e que não colaboram para a formação de um sujeito que compreenda e oriente a si mesmo fundamentado nos desígnios do passado histórico enquanto tal.

### **A temática das mulheres nos livros didáticos mais distribuídos em 2015**

Fora diante das características mencionadas na seção anterior, que se remetem ao ensino de história como objetivador da construção da consciência histórica fundamentada nos desígnios da cultura histórica, que se buscou compreender como a temática das mulheres se consubstancia nos conteúdos dos materiais didáticos mais distribuídos para a modalidade Ensino Médio em 2015. Para tanto, primeiramente empreendeu-se uma leitura seguida de categorização dos conteúdos encontrados nos materiais, de capa a capa, e, por fim, analisou-se os resultados de acordo com as delimitações das dimensões da *experiência, interpretação e orientação*, delineadas acima.

As formas pelas quais o conteúdo presente nos manuais analisados trazem a temática das mulheres à tona ainda preludia uma visão restrita desse campo, de modo que, quando identificado o estopim que chama as mulheres para os conteúdos didáticos, ainda é perceptível a abordagem de grandes personagens femininas, das situações de desigualdade perante as figuras masculinas, dos grandes feitos históricos em nome dos sujeitos coletivos, das situações em que as mulheres trabalhavam para ajudar no sustento da família, do papel de esposa ou mãe de alguma personalidade masculina de impacto na história, assim como da luta por direitos. Neste sentido, a temática nos impressos didáticos ainda é abordada à parte do conteúdo estrutural da disciplina, ou seja, as mulheres ainda estão em textos

complementares, em poucas linhas dentro dos conteúdos gerais dos capítulos, como apêndices da história. E quanto mais se reduz a escala de análise, mais destoada a temática das mulheres fica em relação aos processos históricos, de modo que vale a pena destacar, coleção por coleção, como isso ocorre.

No que se refere aos livros da coleção *História Sociedade e Cidadania*, de Alfredo Boulos Júnior, naquele destinado ao primeiro ano, fora identificado que as formas pelas quais os conteúdos de cada capítulo do livro trazem a temática tendem a se relacionar com a perspectiva tradicional, agregando a esses conteúdos os destaques das grandes personagens femininas, dos grandes feitos e de algumas situações que ressaltam o papel de esposa e mãe, assim como do sustento da família. É interessante ressaltar que neste livro da coleção, cuja temporalidade coincide, no cânone quadripartite da histórica, com os períodos da história Antiga e Medieval, os espaços destacados para as mulheres são extremamente restritos e incrustados nas estruturas. Por exemplo: a mulher é a mãe de um determinado soldado, a descobridora da agricultura, a rainha mãe de determinado reino, a deusa, a incentivadora dos guerreiros, a Joana D'Arc como símbolo do nacionalismo francês, a imperatriz que comandou exércitos chineses, entre outros papéis. No entanto, essas passagens estão desacopladas dos conteúdos, como apêndices. Além disso, pouco se aborda sobre essas mulheres no processo histórico em si, suas influências diretas, sua participação enquanto sujeito em confluência com o desenrolar do processo histórico.

Essa situação se demonstrou de modo diferente nos demais livros que compõe a coleção. No livro do segundo ano foram identificadas variações da temática das mulheres para além das mencionadas acima. Isso porque – além de trazer a temática por meio das grandes personagens, do papel de esposa e mãe, do sustento da família e dos grandes feitos – abre-se a abordagem para a conquista e luta pelos direitos das mulheres nas temporalidades abordadas nos capítulos, que tratam desde a Renascença até a Proclamação da República Brasileira, assim como para a denúncia das situações de desigualdade e de submissão com as quais as mesmas se deparavam.

Neste livro, a exaltação da temática das mulheres compõe o manual por intermédio das obras de arte que têm figuras femininas representadas, dos nomes de rainhas, citando que muitas mulheres foram julgadas como bruxas pelo Tribunal da Inquisição, na feminilização de alguns trabalhos, tais como o de faxineira, camareira e cozinheira, entre outros. O manual ainda menciona a participação de mulheres negras na organização de



irmandades, a exclusão ao direito de voto, a participação na Revolução Francesa e nos processos de independência da América Latina, entre outras situações. No entanto, assim como ocorre com o material destinado ao primeiro ano, essas discussões ainda são realizadas nos conteúdos em apêndice e somente são apreendidas na leitura na íntegra do manual e na organização tal qual a realizada aqui para analisar tais conteúdos, ou seja, as mulheres ainda estão à margem da história.

Tal abordagem também fora percebida no livro do terceiro ano, cuja temporalidade se remete da Proclamação da República Brasileira até a atualidade. Neste material, além das características já mencionadas nos manuais anteriores, a relação com a temática feminina se fortifica nos conteúdos relacionados às Guerras Mundiais, em que se procura afirmar o papel das mulheres no trabalho fora de casa e relacioná-lo com o andamento das guerras. A temática das mulheres também aparece na composição do operariado brasileiro, no cangaço e na vida pública, assim como nas conquistas do direito de voto e do divórcio, nas discussões acerca da liberdade do corpo pelo uso da pílula anticoncepcional, na conquista de cargos políticos e de espaços de representação (teatro, jornais, autoria de livros, etc.).

Em relação à coleção *História Global – Brasil e Geral*, de Gilberto Cotrim, fora perceptível, nos materiais destinados ao primeiro ano e ao segundo ano, que os eixos pelos quais a temática das mulheres é abordada se reduzem à menção às grandes personagens, aos grandes feitos e às situações em que elas trabalhavam para o sustento da família. Nesses manuais, a mulher, no primeiro livro da coleção, é a sacerdotisa, a coletora de alimentos no paleolítico, a cuidadora das crianças, as rainhas mães do Reino de Cuxe, a mulher grega sem voto, a mulçumana sem direitos, a administradora familiar, a herege e penalizada Joana D’Arc, as rainhas. No segundo livro da coleção, elas são as administradoras de algumas sesmarias na ausência dos maridos, são as indígenas das lavouras, são as negras que cometiam aborto como forma de resistência à escravidão, são as rainhas, as trabalhadoras das fábricas, entre outros papéis. No entanto, como observado na coleção anterior, essas primeiras abordagens ocorrem de maneiras isoladas, que não se entrelaçam propriamente com o conteúdo da unidade em que se encontram, sendo, novamente, apêndices. O terceiro e último livro da coleção, a temática das mulheres compreende a luta por direito de voto e trabalho de maneira apenas mencionada; a participação das russas preocupadas com o futuro dos filhos na Revolução de 1917; na

menção às esposas, às operárias que sofriam abusos no Brasil, entre outros relances que ainda o são sob a perspectiva de apêndice do conteúdo.

Por fim, a coleção *História – das Cavernas ao Terceiro Milênio*, de Patrícia Ramos Braick e Myriam Becho Mota fora a que mais apresentou menções às mulheres, abordando-as de maneira confluyente. Desde o livro do primeiro ano, as autoras, além de mencionarem as grandes personagens femininas, as atrelam aos, por exemplo, grandes feitos realizados, ao papel de esposa e de mãe, à conquista de direitos, à situação de desigualdade e de submissão e ao trabalho para o sustento da família, e esse tipo de abordagem se repete em todos os livros que compõe a coleção. Neste sentido, no primeiro livro que compõe a coleção, também fora identificada a mulher enquanto descobridora da agricultura, na especialização e produção de cerâmicas, cestos, tecelagens e demais produtos destinados à comercialização. As deusas antigas também são mencionadas, assim como as rainhas mães, as atenienses, espartanas e romanas, e assim por diante. Notório destacar que somente neste manual é destacada a diferença resultante da camada social nas relações de trabalho e participação pública das mulheres nas sociedades antigas. No manual destinado ao segundo ano, grandes personagens históricas são mencionadas, tais como Malinche, Elizabeth I, Margaret Thatcher, Eva Perón, entre outras. O papel enquanto partícipes do processo colonizador da América também é citado, assim como o de administradoras do lar quando na ausência dos maridos que partiam para as bandeiras; de participantes ativas na Revolução Francesa; de organizadoras das reuniões nas quais os iluministas promoviam e de movimentos atuantes em prol dos direitos femininos; de donas de terras e traficantes de escravos na África; na articulação do movimento feminista, entre outros papéis. No terceiro livro que compõe a coleção, as questões relacionadas ao voto feminino, ao movimento do cangaço, aos abusos sofridos enquanto operárias, à participação política de mulheres, entre outras, são levadas aos conteúdos. A diferença pontual entre os manuais dessa coleção e os demais, é que estes trazem a temática das mulheres de maneira mais multiperspectivizada.

Diante dessa primeira análise, fora constatado que a temática das mulheres, de uma maneira ou outra, compõe as obras didáticas mais distribuídas para a modalidade Ensino Médio em 2015. No entanto, quando se trata de analisar as formas pelas quais isso ocorre considerando a formação da consciência histórica do aluno, os resultados não foram tão satisfatórios. Quando se trata da dimensão da *experiência*, primeira mencionada por Rösen

para a formação da consciência histórica – excluindo-se o papel dos mapas, que aqui não podem compreender campo de importância salutar, visto que a temática das mulheres não congrega modificações geográficas significativas – pode-se constatar que esta não se desenvolve por completo. Isso porque quando se traça um parâmetro entre os dados catalogados acerca da temática das mulheres nas obras didáticas e as condições necessárias para se experienciar significativamente tal temática, é perceptível que tal dimensão ainda carece de melhoramentos. Isso porque, no que se refere às imagens, campo da dimensão da *experiência*, estas são ainda dependentes dos textos de apoio, sendo poucas as imagens que retratam as mulheres em sua diversidade e utilizadas face à característica de fontes históricas, independentes ou exploradas dessa maneira pelos apontamentos dos materiais analisados.

Nesse sentido, as imagens que se remetem à temática das mulheres nos materiais analisados, por vezes não alocam a perspectiva de fontes históricas e também reforçam visões estereotipadas, tais como quando trazem a rainha Cleópatra, por exemplo, sob a figuração das produções fílmicas hollywoodianas. Sob esse ponto de vista, todas as coleções analisadas terminam por não explorar uma das principais possibilidades das imagens quando na análise histórica, que coincide com o papel que possuem enquanto fontes.

No que se refere aos documentos históricos em si, poucos são aqueles de punho feminino ou que se remetem às mulheres, o que, no entanto, não pode ser considerado apenas a uma problemática concernente ao material didático dado aos anos de silenciamento do protagonismo feminino na história e na historiografia, como ressaltado na primeira seção que compõe este trabalho. No entanto, é de se destacar que os materiais analisados trazem discussões empreendidas por grandes nomes da literatura feminista, acerca de seus próprios temas, tais como Mary Del Priori, Margareth Rago, entre outras mulheres historiadoras que estão sendo mencionadas nos materiais didáticos, mesmo que ainda o sejam em *boxes* e quadros anexos ao conteúdo padrão do material.

Outra problemática em torno da dimensão da *experiência*, quando se trata da temática das mulheres é, principalmente, a dimensão sincrônica dos conteúdos, ou mais precisamente aquela que objetiva demonstrar uma relação confluyente entre os campos da economia, da política, da sociedade e da cultura. Nos conteúdos gerais das coleções e mais precisamente naqueles relacionados à temática das mulheres, fora observada uma

permanência das dimensões ora econômicas, ora políticas dessa ótica de análise, ou seja, além do conteúdo não compreender todos os campos necessários para que a dimensão sincrônica seja fomentada, também o faz privilegiando apenas um dos campos de tal categoria. Além disso, raramente as coleções analisadas chamam atenção para os tratamentos sociais e culturais aos quais as mulheres foram submetidas ou se sublevaram no decorrer do processo histórico, de modo que aparenta que, quando se trata dessa temática, as conquistas políticas e econômicas aconteceram de maneira concernente a apenas essas duas dimensões. É importante considerar que nos conteúdos dos materiais de uma maneira geral, também há o privilegiar de um outro campo da dimensão sincrônica dos conteúdos, de modo que essa problemática está associada ao material como um todo e não propriamente à temática das mulheres.

Essa situação se agrava quando no campo da dimensão diacrônica dos conteúdos, posto que não se torna possível analisar os processos de curta, média e longa durações acerca da temática das mulheres, mas isso ocorre pelo fato de que tal objeto não é único e nem o deva ser, nas coleções didáticas.

Em relação à competência da *interpretação*, compreendida como aquela que procura desenvolver, por meio dos elementos de capacidade metodológica e os de caráter de processo e de perspectiva, aquilo que fora apreendido com a experiência não se desenvolve. Isso porque a visão epistemológica, pela qual se apresentam os conteúdos referentes à temática das mulheres, ainda ocorre apenas sob uma perspectiva de análise, compreendendo a visão tradicionalista desse campo, tal como mencionado por Tedeschi (2007). Não são ressaltadas as questões de raça e de classe de maneira que se possa compreender como essas categorias diferenciam as reivindicações das mulheres no decorrer do processo histórico, que também circundam as discussões acerca da temática das mulheres na atualidade e que Scott (1995) menciona ser importante, por exemplo. É como se a temática das mulheres fosse passível de análise apenas sob a premissa da conquista de direitos e somente sob uma perspectiva, sem haver, nos livros analisados, qualquer menção que aborde que tal temática, assim como os movimentos em prol dos direitos das mulheres, possuem diversidade de composição, de posicionamento político e de reivindicações.

Além disso, poucos são os espaços onde as fontes diversas acerca da temática das mulheres se associam ao conteúdo do capítulo no qual se alocam e com aquilo que se

menciona por meio das intérpretes de tal perspectiva, como, por exemplo, ocorre no que se refere aos textos das autoras consagradas na e da temática e as fontes que podem servir de arcabouço para a interpretação, que, por vezes, estão em espaços que não condizem com o tema gerador do capítulo, terminando por relegar a temática das mulheres apenas um espaço agregado. Agravando esse quadro, quando se trata da capacidade metodológica, escassos são os espaços que sugerem aos estudantes levantar hipóteses acerca de temas relacionados à temática das mulheres e, quando isso ocorre, poucos são os artifícios que permitem a tais hipóteses serem fomentadas de acordo com os preâmbulos do pensamento histórico em si, o que, por sua vez, acaba por impulsionar “achismos” em vez de opinião fundamentada.

No que se refere ao critério de processo e de perspectiva, como fora empreendida uma análise de capa a capa de todas as coleções pelas pesquisadoras, a impressão que se tem é da manutenção do processo, o que, no entanto, não se pode garantir quando se analisa sob a ótica de um estudante do Ensino Médio que não possui em seu currículo o estudo de história como o único. Em relação ao critério de perspectiva, ora a temática abarca o condicionamento da visão de sujeito passivo acometida às mulheres, ora à de sujeito de ação, sendo, dessa forma, consubstanciada sob certo grau de pluriperspectividade.

Dadas às carências oriundas da *experiência* e da *interpretação*, quando se chega nos critérios necessários à *orientação*, delimitados entre as perspectivas globais que permitem o reforçar da identidade histórica do alunado e às ações que formulam a opinião histórica fundamentada, estas dimensões são inóspitas quando se trata da temática das mulheres. Isso porque da maneira pela qual o conteúdo está consubstanciado, ao não permitir uma significativa experiência acerca da temática e formas de fomento à sua interpretação, não há como se formar uma identidade acerca dessa trajetória e nem uma opinião histórica condizente com os critérios ressaltados tanto por Rüsen em suas obras, quanto pelos nossos PCN. No entanto, é salutar que em relação aos conteúdos gerais das obras, essa dimensão da consciência histórica também não é alcançada pelos mesmos motivos aqui mencionados, de modo que ainda se carece de especificidade de tratamento da consciência histórica nos materiais didáticos como um todo.

No entanto, para finalizar, é importante mencionar que embora a abordagem acerca da temática das mulheres ainda se apresenta da maneira acima descrita, a mesma, pelo fato

de estar introduzida nos materiais didáticos, já compreende uma conquista para os movimentos que lutam em prol dos direitos das mulheres. Porém, ainda há necessidade que essa temática, já que compõe as obras didáticas, seja desenvolvida de maneira confluyente com os conteúdos da história e que rompa a barreira de apêndice que fora identificada na leitura realizada à luz da formação da consciência histórica.

### **Considerações Finais**

Tendo em vista o que fora abordado até aqui, o que se pode ressaltar à guisa de conclusão é que, embora a temática das mulheres componha o material didático mais distribuído para a modalidade Ensino Médio no ano de 2015, as formas pelas quais o conteúdo está consubstanciado ainda não permite ao alunado a construção de uma consciência histórica acerca da temática, que vá ao encontro das formas pelas quais a mesma está se consolidando na cultura histórica de cunho acadêmico, a qual, segundo os pesquisadores que discorrem acerca dessa cultura, termina por impulsionar a cultura histórica escolar. Nesse sentido, alguns pontos merecem destaque.

No que se refere aos documentos que norteiam a educação, quando se entrelaçam as formas pelas quais mencionam a temática das mulheres com a literatura que trata da teoria de tal perspectiva, é notória a visão tradicionalista nos documentos, ou seja, aquela que retrata a luta das mulheres por igualdade, assim como a necessidade de se desenvolver meios para tal, o que, de acordo com Tedeschi (2007), consiste em uma visão introdutória da temática e sob a qual já foram imputadas muitas outras perspectivas e possibilidades de visões. Essa permanência tradicionalista, quando analisada sob as premissas de consciência histórica mencionadas por Rüsen, termina por colaborar com uma visão deficitária em torno da história pelo fato de privilegiar apenas uma perspectiva de abordagem da temática, fator que, ainda de acordo com o autor supramencionado, colabora para a construção de dogmas no lugar de aprendizado propriamente dito.

Quando se trata dos conteúdos do material de apoio do ensino e da aprendizagem da história, em relação à temática das mulheres essa permanência da visão tradicionalista se acentua e também colabora para o desenvolvimento de uma consciência histórica à guisa rüseniana. Isso porque, como explanado na seção anterior, os conteúdos dos materiais didáticos ainda não possibilitam experienciar a temática das mulheres de uma

maneira que seja, em momento posterior, passível de se interpretar tais conteúdos e que se possa conduzir o alunado à orientação acerca dessa temática e de suas implicações nos conteúdos gerais da disciplina. No entanto, como as obras foram analisadas capa a capa, pode-se também afirmar que essa problemática termina por se erradicar nos conteúdos gerais de história, ou seja, não se fomenta a consciência histórica nos livros mais distribuídos em 2015 como um todo, e não apenas no que se refere à temática das mulheres.

## Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Bases Legais. MEC/SEF, 2000a.

\_\_\_\_\_, **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. MEC/SEF, 2000b.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOULOS JÚNIOR, Alfredo. **História Sociedade e Cidadania** : volume único : ensino médio / Alfredo Boulos Júnior. – 2. Ed – São Paulo : FTD, 2013.

BOURDÉ, Guy. MARTIN, Hervé. **As Escolas Históricas**. Portugal : Publicações Europa-América/Fórum da História, 1983.

BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myriam Becho Mota. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**: das origens da humanidade à expansão marítima europeia. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**: da conquista da América ao século XIX. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **História das Cavernas ao Terceiro Milênio**: do avanço imperialista no século XIX aos dias atuais. 3.ed. São Paulo. Moderna, 2013.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

COTRIM, Gilberto. **História Global: Brasil e geral - 1**. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **História Global: Brasil e geral - 2**. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

\_\_\_\_\_. **História Global: Brasil e geral** - 3. 2.ed. São Paulo : Saraiva, 2013.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF:MEC/UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e Prática do Ensino de História: Experiências, Reflexões e Aprendizado**. Campinas, SP. Papyrus, 2003.  
Guia de livros didáticos : PNLD 2015 : história : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 140p. : il. ISBN: 978-85-7783-164-7

IBÁÑEZ, Rachel Sánchez; MARTÍNEZ, Pedro Miralles. Pensa en la historia y enseñar en las aulas: estado de la cuestión y restos de futuro. In: **Tempo e Argumento**. Florianópolis : vol. 6, n. 11, p. 278-289, Jan/Abr. 2014.

**Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Orgs: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

MATOS, Maria Izilda Santos de. História das Mulheres e das Relações de Gênero: Campo Historiográfico, Trajetórias e Perspectivas. **Mandrágora**, v.19. n. 19, 2013, p. 5-15 DOI: <http://dx.doi.org/10.15603/2176-0985/mandragora.v19n19p5-15>.

MEDEIROS, Daniel Hortêncio de. **A Formação da Consciência Histórica Como Objetivo do Ensino de História no Ensino Médio: o Lugar do Material Didático**. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, 13(25/26), 143-162. 1992

OLIVEIRA, Carla Karinne Santana. **“O Livro Didático Ideal” em Questão: Estudo da Teoria da Formação Histórica de Jörn Rüsen em Livros Didáticos de História (PNLD-2008)**. 2012. Dissertação (Mestrado em História). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

PERROT, Michelle. **Os Excluídos da História: operários, mulheres e prisioneiros**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

REIS, José Carlos. **A História Entre a Filosofia e Ciência**. São Paulo: Ed. Ática, 2000.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica**. Teoria da História I: os fundamentos da ciência da história. Brasília ; Ed. Unb, 2001.

\_\_\_\_\_. **Reconstrução do Passado**. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília ; Ed. Unb, 2007.

\_\_\_\_\_. **História Viva**. Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico. Brasília ; Ed. Unb, 2007.



SALLES, André Mendes. Ensino de História, Livros Didáticos e Cultura Histórica. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Cultura Histórica, Ensino e Aprendizagem de História: questões e possibilidades. In: OLIVEIRA, Carla Mary S.; MARIANO, Serioja Rodrigues Cordeiro. **Cultura Histórica e Ensino de História**. João Pessoa, Editora da UFBP, p. 39-64, 2014.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, n. 2, p. 71-99, Jul/Dez. 1995.

SILVA, Cristiani Baretta da. O Saber Histórico Escolar Sobre as Mulheres e Relações de Gênero nos Livros Didáticos de História. In: **Caderno Espaço Feminino**. Vol. 17, nº 1, pp 219-246, 2007.

SMITH, Boniie G. **Gênero e História: Homens, Mulheres e a Prática Histórica**. Bauru; São Paulo, EDUSC, 2003.

SOIHET, Rachel. História das Mulheres. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

SOIHET, Rachel. PEDRO, Joana Maria. A Emergência da Pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo. Vol. 27, nº 54, p. 281-300, 2007.

TEDESCHI, Losandro Antônio. O Fazer Histórico e a Invisibilidade da Mulher. OPSIS - Curso de História. **Dossiê Teoria da História**. Universidade Federal de Goiás - Campus Catalão. Catalão - GO, v. 7, n. 9, jul-dez. 2007. p. 329-339. ISSN: 1519-3276

VAINFAS, Ronaldo. História das Mentalidades e História Cultural. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História: ensaios de teoria e metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

\_\_\_\_\_, Ronaldo. História da vida privada: dilemas, paradigmas, escalas. In: **Anais do Museu Paulista**. São Paulo, vol. 35, 1993. p. 9-27.



## **Um longo caminho: a aprovação da lei 10.639/03 como fruto da luta do movimento social negro pelo direito à educação (1889-2003)**

**Ricardo Tadeu Caires Silva**, Mestre em História pela Universidade Federal da Bahia, Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação (Mestrado) em Formação Docente Interdisciplinar -PPIFOR e no PROFHistória –Unespar, [rictcaires@gmail.com](mailto:rictcaires@gmail.com)

**Resumo:** O presente texto busca reconstituir o longo caminho de lutas percorrido pelo movimento social negro até a promulgação da lei 10.639/03, que tornou obrigatório o Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, cuja finalidade maior é a alteração do quadro de exclusão e invisibilidade com que a história e a cultura africana e afro-brasileira foram tratadas durante a maior parte da nossa história. Para tanto, realizamos uma revisão crítica da literatura sobre a História do movimento social negro, da educação dos negros no Brasil, bem como da legislação educacional brasileira. Como resultado, chegamos à conclusão de que o direito à educação sempre figurou como importante bandeira de luta do movimento negro brasileiro com vistas à conquista da cidadania plena por parte dos afrodescendentes. Nesse sentido, é possível constatar que durante e ao longo de todo o regime republicano os negros procuraram se organizar para reivindicar o acesso à educação escolar, em seus diferentes níveis, bem como a inserção da História da África nos currículos escolares. Assim, ainda que a lei 10.639/03 não tenha incorporado todas as reivindicações do mencionado movimento, ela não deixa de trazer a forte marca das aspirações de ao menos três gerações de combativos militantes.

**Palavras-chave:** Educação dos negros, lei 10.639/03, movimento negro, História da África e da cultura afro-brasileira.

## **A long way: the approval of Law 10.639/03 as a result of the black social movement struggle for the education right (1889-2003)**

**Abstract:** The present text look for to reconstruct the long path of struggles pursued by the black social movement until the enactment of Law 10.639/03, which made compulsory the Teaching of Afro-Brazilian History and Culture in primary and secondary schools in Brazil, whose main purpose is the change the framework of exclusion and invisibility with which African and Afro-Brazilian history and culture were treated during most of our history. For this, we carry out a critical review of the literature on the history of the black social movement, the education of blacks in Brazil, as well as Brazilian educational legislation. As a result, come to the conclusion that the right to education has always figured as an important fight flag of the Brazilian black movement with a view to the conquest of full citizenship by Afro-descendants. In this sense, it is possible to observe that during and throughout the republican regime, the blacks sought to organize themselves to claim access to school education in its different levels, as well as the insertion of the Africa History in school curricula. Thus, although law 10.639/03 has not incorporated all the claims of the mentioned movement, it does not fail to bear the strong mark of the aspirations of at least three generations of combative militants.

**Keywords:** Education of blacks, law 10.639 / 03, black movement, History of Africa and Afro-Brazilian culture.

---

Data de submissão: 2018-05-29  
Aprovado em: 2018-09-26  
Publicado em: 2018-09-26

---

Por mais de um século, a história da África e da cultura africana e afro-brasileira esteve ausente dos compêndios didáticos e das práticas pedagógicas diariamente executadas nas escolas brasileiras. Essa “omissão” não foi produto do acaso ou algo involuntário, pois as elites que governaram nosso país sempre consideraram desnecessário estudar o continente africano e sua contribuição para a nossa formação social. Contudo, desde o ano de 2003 esse cenário começou a ser alterado com a aprovação da lei 10.639/03 – que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares.<sup>1</sup>

Mas quais as razões que explicam essa mudança? O que ocorreu ao longo da história brasileira para que fosse, ainda que paliativamente, alterado o quadro de invisibilidade da história dos negros em nosso sistema educacional? Buscaremos as respostas dessas questões a partir do exame das ações empreendidas pelos principais interessados nessa mudança, ou seja, o movimento social negro<sup>2</sup>. Assim, partimos da premissa segundo a qual o principal agente responsável pela gradativa transformação desse quadro histórico de invisibilidade foi o movimento social levado a cabo pelos próprios negros ao longo de todo o século XX e início do século XXI.

Desde meados dos anos 1980, os historiadores ligados à chamada nova história social da escravidão no Brasil vem demonstrando que os africanos que para cá vieram escravizados sempre resistiram à opressão imposta pelo sistema escravista. Com vistas a sair do cativeiro ou melhorar as condições de vida na escravidão, os escravos se rebelavam, fugiam, praticavam crimes contra os senhores e suas propriedades, acionavam a justiça para reivindicar direitos: enfim, resistiam! (REIS e SILVA, 1988; CHALHOUB, 1990).

---

<sup>1</sup> A lei foi sancionada em 09 de janeiro de 2003 pelo recém-empossado presidente Luís Inácio Lula da Silva. BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Em 2008, a lei 10.639/03 foi alterada para também incluir a história e cultura indígena. Ver BRASIL. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) e [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11645.htm). Acesso em 01/12/2017.

<sup>2</sup> Por movimento social negro, entendemos a luta organizada de grupos de homens e mulheres afrodescendentes em prol dos interesses dos negros brasileiros. Para aprofundar a discussão acerca do conceito de movimento social ver Gohn (1997).

Além disso, as populações negras egressas da escravidão, sempre que possível, procuraram proporcionar a escolarização de seus filhos, ainda que muitos fossem os empecilhos e obstáculos a serem enfrentados na consecução desses objetivos (FONSECA, 2009; SANTOS, 2005).

De igual maneira, logo após a abolição da escravidão os negros procuraram se organizar para reivindicar direitos e denunciar a existência do racismo na sociedade brasileira. De acordo com o historiador Petrônio Domingues (2007), podemos dividir estes momentos de luta em quatro fases, a saber: (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo; (1945-1964): da Segunda República à ditadura militar; (1978-2000): do início do processo de redemocratização à República Nova; (2000- aos dias atuais): uma hipótese interpretativa. Tomando em parte essa classificação, exploraremos a seguir como a questão educacional foi tratada em cada um desses momentos.

### **A primeira fase (1889-1937): da Primeira República ao Estado Novo**

A abolição da escravatura no Brasil, em 1888, representou o fim de um longo sistema de exploração, que teve na mão de obra africana sua mola propulsora. Fruto das transformações do mundo capitalista, da campanha abolicionista e também da luta dos próprios escravizados, a abolição do cativeiro foi feita sem qualquer indenização à classe senhorial e por isso representou um duro golpe no próprio regime monárquico, o qual veio a cair um ano mais tarde (COSTA, 1999). Com a instauração da República (1889), a classe dominante empreendeu um projeto político assentado nos postulados do “racismo científico e do darwinismo social e lançou o Brasil numa campanha nacional [...] para substituir a população mestiça brasileira por uma população ‘branqueada’ e ‘fortalecida’ por imigrantes europeus” (ANDREWS, 1991, p. 32).

Assim, desde os primórdios do novo regime, a população negra foi abandonada à própria sorte (FERNANDES, 2008; MOURA, 1988). Diante da omissão do Estado, restou aos negros o auxílio mútuo como forma de resistência; prática, aliás, muito comum desde os tempos da escravidão (REIS, 2008, pp. 205-225). Dessa maneira, nessa primeira fase (1889-1937), os “homens de cor” – como em geral se autodenominavam –, se organizaram em várias associações, grêmios e clubes e passaram através delas a reivindicar direitos civis, sociais e políticos:

Em São Paulo, apareceram o Club 13 de Maio dos Homens Pretos (1902), o Centro Literário dos Homens de Cor (1903), a Sociedade Propugnadora 13 de Maio (1906), o Centro Cultural Henrique Dias (1908), a Sociedade União Cívica dos Homens de Cor (1915), a Associação Protetora dos Brasileiros Pretos (1917); no Rio de Janeiro, o Centro da Federação dos Homens de Cor; em Pelotas/RG, a Sociedade Progresso da Raça Africana (1891); em Lages/SC, o Centro Cívico Cruz e Souza (1918).(DOMINGUES, 2007, p. 103).

Sediadas principalmente nas capitais e grandes cidades brasileiras, de início, essas associações tinham um caráter eminentemente assistencialista, recreativo e/ou cultural; mas, aos poucos, foram ganhando conotação política. O principal canal de reivindicação utilizado por esses militantes foi a imprensa, mais precisamente os jornais. Cansados de serem representados de forma negativa pelos periódicos da grande imprensa – pois neles figuravam como ladrões, assassinos, desordeiros, prostitutas, bêbados e vagabundos – os negros se inspiraram nos jornais alternativos publicados pelos membros das colônias estrangeiras e passaram a produzir suas próprias publicações. Assim, nasceram dezenas de jornais como *A Pátria* (1889), *O Baluarte* (1903), *O Menelik* (1915), *O Alfinete* (1918), *O Bandeirante* (1918), *O Getulino* (1923), *O Clarim da Alvorada* (1924), *A Tribuna Negra* (1928), *O Quilombo* (1929), *A Voz da Raça* (1930), dentre muitos outros (DOMINGUES, 2008; PIRES, 2006; FERRARA, 1986).

Ainda de acordo com Petrônio Domingues (2008, p. 29), entre 1889-1930 é possível identificar, em linhas gerais, dois momentos da “imprensa negra”. No primeiro, que vai de 1889 a 1922, os jornais tinham um discurso defensivo e às vezes resignado com relação ao drama do racismo. No segundo (1923-1930), os periódicos passam a veicular um discurso mais explícito de denúncia da discriminação racial.

Para o autor,

[...] os periódicos da imprensa negra assumiram papel reparatório em relação aos da grande imprensa, que geralmente não abriam espaço à comunidade negra ou a representavam de maneira desabonadora. Impulsionaram também o surgimento do que foi batizado de “contra ideologia racial”: uma contestação que, a despeito de situar-se dentro da ordem estabelecida, tinha caráter progressista, pois exigia a plena democratização da ordem republicana e, por conseguinte, o banimento dos privilégios raciais na sociedade brasileira (DOMINGUES, 2008, p. 55).

Em resumo,

Esses jornais enfocavam as mais diversas mazelas que afetavam a população negra no âmbito do trabalho, da habitação, da educação e da saúde, tornando-se uma tribuna privilegiada para se pensar em soluções concretas para o problema do racismo na sociedade brasileira. Além disso, as páginas desses periódicos constituíram veículos de denúncia do regime de “segregação racial” que incidia em várias cidades do país, impedindo o negro de ingressar ou frequentar determinados hotéis, clubes, cinemas, teatros, restaurantes, orfanatos, estabelecimentos comerciais e religiosos, além de algumas escolas, ruas e praças públicas (DOMINGUES, 2007, p.105).<sup>3</sup>

Para além da questão do racismo e do preconceito racial, também é possível identificar nesses periódicos a luta pela escolarização. De acordo com Luiz Alberto Oliveira Gonçalves & Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2000, p.140),

[...] nos jornais da imprensa negra paulista do começo do século, no período fecundo de sua divulgação, que vai dos anos 20 ao final dos anos 30, **encontram-se artigos que incentivam o estudo, salientam a importância de instrumentar-se para o trabalho, divulgam escolas ligadas a entidades negras, dando-se destaque àquelas mantidas por professores negros. Encontram-se mensagens contendo exortações aos pais para que encaminhem seus filhos à escola e aos adultos para que completem ou iniciem cursos, sobretudo os de alfabetização. O saber ler e escrever é visto como condição para ascensão social, ou seja, para encontrar uma situação econômica estável, e, ainda, para ler e interpretar leis e assim poder fazer valer seus direitos.** (Grifos nossos).

Outro marco importante nessa primeira fase da luta do movimento dos negros brasileiros foi a criação da Frente Negra Brasileira (FNB), datada de 16 de setembro de 1931.<sup>4</sup> Surgida a partir da constatação de que as forças políticas de então não se sensibilizavam com a sorte dos descendentes de africanos, a FNB obteve um crescimento rápido, chegando a ter perto de trinta mil filiados. De acordo com o Artigo III de seu Estatuto, a “Frente Negra Brasileira, como força social, visa a elevação moral, intelectual, técnico-profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra” (FERRARA, 1986, p. 64; DOMINGUES, 2008, p. 62). Com uma estrutura administrativa rígida, na qual se destacava a figura do presidente, a FNB

---

<sup>3</sup> Sobre o papel da imprensa negra nas associações dos homens de cor ver, também, Pires (2006).

<sup>4</sup> Para um estudo mais pormenorizado da FNB, consultar Pinto (2013).

buscava atuar em diversas áreas, por meio dos departamentos de instrução e cultura, musical, esportivo, médico, artes e ofícios, dramático, jurídico-social, doutrinário e de imprensa. Este último, editava o jornal *A Voz da Raça*. Conforme nos informa Miriam Nicolau Ferrara, tal periódico

[...] era um jornal combativo e chegou a ser divulgado no exterior, inclusive Angola e Estados Unidos. Suas tiragens eram de 1.000 a 5.000 exemplares e feitas nas oficinas Mariano através de contrato. O jornal era mantido com auxílios da Frente Negra e dos anunciantes. Dispunha de um corpo fixo de colaboradores e aceitava a colaboração de voluntários – brancos ou negros – desde que defendessem ideias que interessassem ao movimento (FERRARA, 1986, p.68).

No ano de 1936, a Frente Negra se transformou em partido político. Naquele momento, a entidade contava com mais de sessenta delegações, as quais estavam distribuídas pelo interior de São Paulo e em outros estados, como Minas Gerais, Espírito Santo e Rio de Janeiro; além de manter certo contato com organizações de mesmo nome no Rio Grande do Sul e na Bahia.

Assim como fizeram os militantes negros das décadas anteriores, os membros da FNB também demonstraram fortes preocupações com a educação dos negros. Tanto assim que

[...] a experiência escolar mais completa do período em consideração foi empreendida pela Frente Negra Brasileira. Raul Joviano do Amaral, na época presidente desta entidade, elaborou uma proposta ousada de educação política com os seguintes objetivos: agrupar, educar e orientar. **Criou uma escola que só no curso de alfabetização atendeu cerca de 4.000 alunos. E a escola primária e o curso de formação social atenderam 200 alunos. A maioria era de alunos negros, mas aceitavam-se também alunos de outras raças.** O curso primário foi ministrado por professores formados e regularmente remunerados. Outros cursos foram assumidos por leigos e não remunerados (GONÇALVES & SILVA, 2000, p.144).

Visualizando na educação uma forma de ascensão social, as entidades negras não mediram esforços para manter escolas para as crianças e para os adultos negros. Nesse sentido, assumiram para si a responsabilidade de reverter o precário quadro da escolarização da população negra. Ao agir dessa forma, a FNB acabou por isentar o Estado de suas responsabilidades para com a educação dos negros. É o que constatam Gonçalves

& Silva (2000, p.143), ao afirmarem que da análise dos registros da imprensa negra do aludido período “não há quase referência quanto à educação como um dever do Estado e direito das famílias. As entidades invertem a questão. A educação apreça como uma obrigação da família”. Descrentes com a inoperância do Estado republicano, os ativistas negros tomaram para si a tarefa de promover a educação de seus semelhantes. Talvez agissem dessa forma porque sabiam de antemão que, naquele contexto, nada lhes seria proporcionado pelo Estado. Assim, a FNB preferiu apostar em suas próprias forças e tomar para si a realização das ações que promovessem a melhoria do povo negro.

Os frutos das ações da FNB só não foram mais adiante por conta da instauração da ditadura do Estado Novo, em 1937. Assim como aconteceu com todos os partidos políticos da época, a FNB foi extinta e o movimento negro esvaziado.

### **A segunda fase (1945-1964): da queda de Vargas ao Regime Militar**

Foi só com a queda da ditadura varguista, em 1945, que o movimento negro recrudesciu. Com a mudança de governo, instaurou-se no país um clima de unidade entre os movimentos sociais em torno da democratização da sociedade brasileira e isso fez com que o movimento negro estabelecesse alianças com outros setores progressistas – rompendo, assim, o isolamento das décadas anteriores.

Nessa segunda fase, o destaque do movimento negro é o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado em 1944, no Rio de Janeiro, e com ramificações por outros estados e cidades brasileiras. Liderado por Abdias do Nascimento – seu principal dirigente, ideólogo e porta-voz até 1968 –, o que era para ser um grupo de teatro formado por atores negros acabou se tornando um grande centro de defesa dos direitos civis da população negra.<sup>5</sup>

A finalidade do TEN consistia em sensibilizar o público, tanto negro quanto branco, para os problemas sociais, políticos e existenciais que assolavam a população negra do país, em especial o racismo. Para tanto, a direção do movimento propunha como pauta de reivindicações: a criação de instrumentos jurídicos que garantissem o direito dos negros, a

---

<sup>5</sup> Sobre a trajetória de vida deste que foi um dos mais importantes militantes negros de todos os tempos, consultar **Almada (2009)**. Outros destacados membros do TEN foram Aguinaldo Camargo, Teodorico dos Santos, José Herbel, Tibério, o sociólogo Guerreiro Ramos, o professor Ironildes Rodrigues e as atrizes Ruth Rocha e Léa Rodrigues.



democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas. Segundo Ricardo Müller (1988), a atuação do TEN se desenvolveu a partir de três níveis básicos, ou estratégias: 1. teatral e artístico; 2. organização e estudos; 3. iniciativas políticas e programáticas.

Assim como a FNB, o Teatro Experimental do Negro tinha a educação como uma das suas questões centrais, conforme destacam Gonçalves & Silva (2000, p.148):

[...] no que se refere ao acesso à educação, o TEN tinha proposições relativamente realizáveis: “ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundários e universitário, de onde foram excluídos por causa de discriminação e da pobreza resultante de sua condição étnica” (Nascimento, 1978, p. 193).

Também é válido destacar que o projeto político do TEN apontava para uma outra visão no que diz respeito ao chamado direito à educação. No entendimento de Jeruse Romão (2005, p. 119),

[...] **a educação no Teatro Experimental do Negro não encontra relação simplesmente com a escolarização.** A educação do Teatro Negro incorporou ao projeto: a perspectiva emancipatória do negro no seu percurso político e consciente de inserção do mercado de trabalho (na medida em que pretendia formar profissionais no campo artístico do teatro); **na dimensão da educação educativa e política** e, na dimensão política, uma vez que o sentido de ser negro foi colocado na perspectiva da negação da suposta inferioridade natural dos negros ou da superioridade dos brasileiros.

Além disso, para seus dirigentes, a educação era indiscutivelmente dever do Estado e um direito de todos os cidadãos. Nesse sentido, consideravam que não era papel do Movimento Negro assumir para si aquilo que seria tarefa do Estado, pois isso tinha efeitos negativos – sendo o principal deles o isolamento dos negros em guetos. Havia, ainda, o desejo de entrelaçar educação e cultura como forma de resgatar a auto estima da população negra no país.

Mesmo assim, o TEN promoveu durante alguns anos um curso de alfabetização de adultos, o qual funcionava no prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro, sob a regência do professor Ironildes Rodrigues – outro destacado membro do

movimento. Entre 1948 e 1950, o TEN também editou o jornal *Quilombo*, em que também se abordava a questão da educação da juventude negra (ROMÃO, 2005).

Mas, assim como aconteceu com a Frente Negra Brasileira, os projetos do TEN acabaram por não prosperar. Com o advento da ditadura militar, em 1964, o TEN e os demais movimentos políticos foram duramente reprimidos e caíram no ostracismo.<sup>6</sup> Para as principais lideranças militares, não existia racismo no Brasil e por isso as ações dos militantes negros passaram a ser condenadas e reprimidas. Os militares chegaram mesmo a encampar e defender o mito da democracia racial em seus discursos oficiais (GUIMARÃES, 2009, p. 66). Por mais de uma década, houve uma desmobilização generalizada e os setores descontentes com o regime passaram a atuar timidamente e na clandestinidade. Porém, a partir da segunda metade da década de 1970, os movimentos sociais voltam a se rearticular, dando origem a um forte movimento pelo fim do regime militar.<sup>7</sup>

### **A terceira fase (1978-2000): O advento do Movimento Negro Unificado<sup>8</sup>**

A terceira fase do movimento foi marcada pelas lutas em torno da redemocratização do país. Dessa forma, é no bojo das lutas populares que surge, em 1978, o Movimento Negro Unificado (MNU), cujas características principais eram:

[...] em primeiro lugar, a militância disciplinada, organizada em núcleos e focada na luta contra o racismo, uma das tarefas prioritárias da luta democrática. Em segundo, a luta pela constituição de uma ampla frente que unificasse a luta anti-racista e alcançasse o pioneiro horizonte da unidade. Por isso se conseguiu forjar uma sólida política de alianças, a ponto de a expressão “Movimento Negro” se transformar em conceito evocativo de um novo segmento do movimento de massas, tanto no cenário político como no imaginário social (GARCIA, 2006, p.11).

Inicialmente criado como Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNUCDR), o MNU defendia as seguintes bandeiras:

---

<sup>6</sup> Sobre a repressão aos movimentos sociais durante o regime militar, consultar a última parte da obra coletiva organizada por Daniel Aarão Reis (2004).

<sup>7</sup> É nessa época, por exemplo, que é fundado o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST).

<sup>8</sup> Embora adentremos a análise à primeira década o século XXI, não exploraremos a quarta fase do movimento, a qual, segundo Petrônio Domingues (2007), ainda está em processo de construção e tem por principais características a influência do movimento cultural *hip-hop* e um certo distanciamento do movimento negro tradicional.

[...] desmistificação da democracia racial brasileira; organização política da população negra; transformação do Movimento Negro em movimento de massa; formação de um amplo leque de alianças na luta contra o racismo e a exploração do trabalhador; organização para enfrentar a violência policial; organização nos sindicatos e partidos políticos; luta pela introdução da História da África e do Negro no Brasil nos currículos escolares, bem como a busca pelo apoio institucional contra o racismo no país (DOMINGUES, 2007, p.114).

De acordo com Sérgio Costa (2006, p.144),

Além do caráter popular, ausente no projeto do Teatro Experimental do Negro, o MNU se distingue do TEN por sua crítica ao discurso nacional hegemônico. Isto é, enquanto o TEN defendia a plena integração simbólica dos negros na identidade nacional “híbrida”, o MNU condena qualquer tipo de assimilação, fazendo do combate à ideologia da democracia racial uma das suas principais bandeiras de luta, visto que aos olhos do movimento, a igualdade formal assegurada pela lei entre negros e brancos e a difusão do mito de que a sociedade brasileira não é racista teria servido para sustentar, ideologicamente, a opressão racial. Assim, os conceitos “consciência” e “conscientização” passam a ocupar, desde a fundação do MNU, lugar decisivo na formulação das estratégias do movimento.

Como se pode perceber, as propostas trazidas pelo MNU sinalizam para uma ampla frente de luta dos negros com vistas a fortalecer o poder político do movimento. Nesse novo contexto, não se trata apenas de reivindicar a integração social do negro ou denunciar o racismo; há também a defesa explícita da participação dos negros nas instâncias de poder. Outro aspecto importante é a estratégia de aliar a luta do povo negro à luta pela transformação da ordem social vigente (capitalista). Isso fez com que o movimento negro se associasse a outros movimentos sociais na luta pela transformação da gritante desigualdade social que caracterizava o país, a exemplo do movimento sindical e a luta dos trabalhadores rurais sem-terra (HANCHARD, 2001; GUIMARÃES, 2011).

Também é característica dessa fase a ampliação do raio de ação do movimento, que passa a ganhar cada vez mais uma dimensão nacional – não só no sentido de participantes como também de ações coordenadas. Nesse sentido, destacam-se a promoção de seguidos encontros, seminários, congressos, etc. e a realização de protestos públicos, tais como o Ato Público de Fundação do MUCDR (1978); as marchas do Centenário da Abolição (1988); a Marcha do Tricentenário de Zumbi (1995) e a Marcha Noturna pela Democracia

Racial (1997-2010). Segundo Flávia Lima (2010), essa última estratégia tinha por finalidade principal dar maior visibilidade ao problema da discriminação racial no Brasil e suas consequências na medida em que trazia para as ruas, em forma de denúncia e reivindicação, as principais questões em torno desta secular questão.

Um outro aspecto importante dessa fase é valorização cada vez maior do campo educacional como espaço de luta. Referências à educação estão presentes em vários documentos norteadores das ações do MNU, como o Manifesto Nacional do Movimento negro Unificado Contra a Discriminação Racial, apresentado em 1978. A luta agora já não é mais só para garantir aos negros o direito de frequentar a escola:

[...] propunha-se uma **mudança radical nos currículos**, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a **necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino** (Programa de Ação, 1982, p. 4-5, Apud GONÇALVES & SILVA, 2000, p.151).

Outro campo muito valorizado pelo MNU para o exercício de experiência educativas foi o dos espaços comunitários, tais como os terreiros de candomblé, as escolas de samba e os afoxés. Neles, foram desenvolvidas diferentes ações, tais como cursos, profissionalizantes, oficinas e escolas onde as atividades voltadas para o combate ao racismo e à discriminação racial e a valorização da cultura africana eram marcantes.

Em suma,

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (GONÇALVES & SILVA, 2000, p. 155).

É justamente no final desta terceira fase que presenciamos os primeiros frutos da luta do movimento negro. A partir da década de 1990, uma série de políticas públicas são adotadas pelo governo federal com vistas a atender às antigas reivindicações do movimento social negro. Por outro lado, não se pode ignorar que, para além do cenário

local, os fatores externos também contribuíram para o advento de políticas públicas mais incisivas em relação à questão étnico-racial. Ao analisar essa questão, Luiz Carlos Paixão da Rocha (2006, p. 29) pondera que

[...] as primeiras impressões dão conta de que as políticas afirmativas estão ligadas à ação e reivindicação dos movimentos sociais, especialmente do movimento social negro. Porém, contraditoriamente, essas políticas ganham espaço, ocupam terreno, no momento em que as ideias liberais decorrentes da reorganização do capital avançam. Além disso, percebem-se simpatia e ênfase significativa de organismos internacionais (Banco Mundial, ONU e UNESCO) à instituição de políticas focalizadas ou compensatórias, respeitando-se aí as contradições, as diferenças presentes nesses organismos.

Ou seja, a partir do início da década de 1990, há uma convergência de interesses – internos e externos – que fazem com que as políticas afirmativas sejam encampadas pelo Estado brasileiro. Vejamos então como se deram essas mudanças.

### **A educação dos negros no governo FHC (1995-2002)**

Em 01 de janeiro de 1995, assume a presidência do país o sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), do PSDB. Vale lembrar que, em sua trajetória intelectual, FHC estudou profundamente a sociedade escravista brasileira e fez parte de uma “escola” que se opôs frontalmente à tese da democracia racial difundida pela obra de Gilberto Freyre (2004).<sup>9</sup>

Fernando Henrique Cardoso exerceu o cargo de Presidente da República por duas vezes consecutivas (1995-1998; 1999-2002), permanecendo no posto ininterruptamente até 01 de janeiro de 2003 – haja vista ter sido reeleito. Dessa forma, seu governo marca uma época – a era FHC – na qual importantes reformas foram feitas no Estado brasileiro sob a égide das políticas neoliberais.<sup>10</sup> No plano educacional, sua gestão também foi marcada por reformas e realizações. Dentre os marcos legais estabelecidos, destaca-se a aprovação, em 1996, da nova Lei de Bases da Educação – LDB (Lei n° 9.394/96), seguido do Plano Nacional de Educação (Lei n° 10.172, de 09 de janeiro de 2001). Além disso, o governo

---

<sup>9</sup> Sobre a escola paulista de sociologia, ver JACKSON (2007). Dentre as publicações de FHC sobre a temática da escravidão, destaca-se CARDOSO (1997).

<sup>10</sup> Sobre as reformas políticas do governo FHC, ver POCHMANN (2001).

estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's); o Programa de Apoio a Núcleos de Excelência (PRONEX); as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior e a proposta de Autonomia para as Instituições Federais de Ensino Superior. Também criou diversos programas especiais e compensatórios elaborados pelo Ministério da Educação, dentre os quais destacam-se: o Programa Nacional de Alimentação Escolar; o Programa Nacional do Livro Didático; o Programa Nacional de Garantia da Renda Mínima; o Programa de Aceleração da Aprendizagem e o Fundo de Fortalecimento da Escola.

Cabe destacar que muitas dessas ações afetaram direta ou indiretamente a população negra, como veremos a seguir. Além disso, como foi dito anteriormente, a década de 1990 foi marcada por uma maior proximidade entre o movimento negro e as instituições federais e estaduais (GOMES, 2011; GONÇALVES, 2000). Com vistas a reivindicar políticas públicas voltadas à questão racial, o movimento social negro realizou uma série de protestos públicos, a exemplo da Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, que reuniu cerca de 30 mil pessoas e que culminou na entrega do “Programa de Superação do Racismo e da Desigualdade Racial” ao presidente da República; e a Marcha Noturna pela Democracia Racial, 1997. (RIOS, 2012). Em resposta a esses atos, o governo FHC criou, em 27 de fevereiro de 1996, o Grupo de Trabalho Interministerial para Valorização da População Negra (GTI). Para Lima (2010, p.80) “a finalidade do GTI, composto por membros da sociedade civil ligados ao Movimento Negro e representantes dos ministérios e secretarias vinculados à presidência da República, era desenvolver políticas para a valorização da população negra”. Três meses depois, o governo lançou o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDHI), em que assumiu o compromisso de criar estratégias para o combate às desigualdades raciais por meio de políticas específicas para a população negra.

Essas e outras iniciativas confirmam a existência do diálogo entre o governo federal e o movimento social negro e vem a corroborar com a ideia de que, após a redemocratização do país, os anseios da sociedade civil por profundas reformas sociais encontraram acolhida nos governos, tanto em nível federal, como no estadual e municipal. É o que podemos notar, por exemplo, da análise da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em relação à questão racial.

### **A nova LDB e o ensino de História do Brasil**

Aprovada em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pode ser considerada um dos importantes desdobramentos da Constituição de 1988.<sup>11</sup> De acordo Lucimar Rosa Dias (2005, p.54), a nova LDB foi concebida num contexto de

[...] pós-abertura política e com intensa movimentação da sociedade civil. O movimento pró-nova LDB começa em 1986, quando a IV Conferência Brasileira de Educação aprova a “Carta de Goiânia”, com proposições para o Congresso Nacional Constituinte. E em 1987 deflagra-se movimento intenso de discussão das propostas de uma nova LDB. A discussão da LDB cruza-se com outros movimentos e, no caso em análise, a questão de raça nas LDBs tem dois importantes marcos impulsionadores: o Centenário da Abolição, em 1988, e os 300 Anos da Morte de Zumbi dos Palmares, em 1995.

Ainda que o projeto de feição mais radical tenha sido preterido em relação ao viés mais liberal do governo FHC, o novo diploma legal contemplou a questão racial. No Capítulo II (Da educação básica), em seu artigo 26, parágrafo 4º, a nova lei da educação estabelece que “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia”. (LDB, 1996).

Ao apontar para o reconhecimento da diversidade étnica e cultural como marca constitutiva da nossa sociedade e, em especial, salientar a contribuição da matriz africana e indígena ao lado da europeia, a LDB abre espaço para a valorização do estudo da História da África e da diáspora negra no Brasil. Trata-se de um tímido aceno, o qual passa a ganhar contornos mais nítidos a partir da aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

### **Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a diversidade cultural**

Um ano depois de aprovada a nova LDB, o Ministério da Educação (MEC) elabora, para o Ensino Fundamental, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Organizados a partir de Temas Transversais - Convívio Social e Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Saúde, Trabalho e Consumo – os PCN’s propunham instituir

---

<sup>11</sup> Para aprofundar a compreensão do contexto histórico da aprovação da nova LDB, ver SAVIANI (2008).

a prática da interdisciplinaridade no ensino. A questão étnico-racial, mais afeta à disciplina de História, seria explorada a partir do estudo da Pluralidade Cultural:

A temática da Pluralidade Cultural diz respeito ao conhecimento e a valorização de características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território nacional, às desigualdades socioeconômicas e á critica as relações sociais discriminatórias e excludentes que permeiam a sociedade brasileira, oferecendo ao aluno a possibilidade de conhecer o Brasil como um país complexo multifacetado e algumas vezes paradoxal (PCN, 1997, p 121).

Analisando tal proposta, a historiadora Hebe Mattos destaca que, para além das controvérsias advindas com os PCN's,

[...] a ênfase dada à formação do cidadão como objetivo do ensino fundamental e, nesse contexto, a adoção do Tema Transversal “pluralidade cultural” pode transformar-se em ferramentas importantes na luta contra a discriminação racial no Brasil (MATTOS, 2004, p.127).

No entanto, cabe lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram apresentados para servirem como sugestão e/ou referência e não como medida compulsória, ou seja, lei ou norma a ser cumprida. Nesse sentido,

[...] segundo determinação da própria LDB, os Parâmetros Curriculares ficariam caracterizados por um perfil mais sugestivo do que indicativo do que deveria materializar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. [...]. Da mesma forma, outro elemento que se destaca é a indicação explícita de que o documento se propõe a servir como um amplo referencial de abordagens, e não como um instrumento coercitivo/impositivo/excludente dos conteúdos a serem tratados (OLIVA, 2007 p. 201).

Por outras palavras, o caráter optativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais deixava a cargo do professor a decisão de abordar ou não a temática africana em sala de aula - o que, na maioria das vezes, não acontecia por conta de uma formação insuficiente ou fundamentada na visão eurocêntrica de mundo, ou ainda por conta da crença no ideário da mestiçagem e no mito da democracia racial.

Os anos finais do segundo mandato de FHC foram marcados por importantes discussões sobre a questão racial no cenário internacional. Entre os dias 31 de agosto a 08 de setembro de 2001 aconteceu a 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a



Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul. Como preparativo para a participação no evento, foram organizadas pré-conferências estaduais e depois a Conferência Nacional contra o Racismo e a Intolerância, em julho de 2001, na UERJ, em que os temas principais foram: educação básica e superior e o mercado de trabalho para o negro.

As influências desse evento levaram o governo a lançar, no dia 13 de maio de 2002, o PNDH II:

Neste novo Programa, foram acrescentadas as seguintes metas: apoiar o *reconhecimento*, por parte do Estado brasileiro, de que a escravidão e o tráfico transatlântico de escravos constituíram violações graves e sistemáticas dos direitos humanos, que hoje seriam considerados crimes contra a humanidade; apoiar o *reconhecimento*, por parte do Estado brasileiro, da marginalização econômica, social e política a que foram submetidos os “afrodescendentes” em decorrência da escravidão; estudar a viabilidade da criação de fundos de reparação social destinados a financiar políticas de ação afirmativa e de promoção da igualdade de oportunidades. Nesta mesma data, por meio de decreto presidencial, o governo lança o Programa Nacional de Ações Afirmativas sob a coordenação da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, mas não institui ações mais específicas (LIMA, 2010, p. 81).

Ao analisar as ações levadas a cabo no governo de Fernando Henrique Cardoso, notamos a existência de importantes avanços em relação à população negra, especialmente no que se refere ao reconhecimento das injustiças sociais cometidas contra a população afrodescendente (LIMA, 2010, p. 81). Contudo, no plano das ações concretas, ou seja, no tocante às medidas destinadas a reparar o enorme fosso social existente entre brancos e negros, muito ainda estava por ser feito. Como veremos a seguir, estes novos avanços viriam com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva.

### **A educação dos negros a partir do governo Lula (2003-2010)**

A eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a presidência da República, em 27 de outubro de 2002, reacendeu as esperanças do movimento social negro em relação à adoção de medidas mais efetivas para a promoção da igualdade social no país. Ex-metalúrgico, sindicalista, e principal líder do Partido dos Trabalhadores (PT), Lula já havia concorrido à

presidência nas três eleições anteriores, mas só chegou ao governo em 2003, com o apoio maciço dos movimentos sociais. Assim como Fernando Henrique Cardoso, também conseguiu se reeleger e governou o país por oito anos – período no qual instituiu um governo no qual o Estado assumiu o protagonismo no desenvolvimento econômico.<sup>12</sup>

No plano educacional, o governo Lula foi caracterizado pela expansão do Ensino Superior, com a criação de 17 novas universidades federais. No tocante à questão étnico-racial, nota-se o estabelecimento de ações mais efetivas para a superação das desigualdades raciais no país. Dentre estas, merecem destaque: a aprovação da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas; o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004); a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR, com status de Ministério; a criação da Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD); e, mais recentemente, o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288 de 20 de julho de 2010). Além disso, houve uma aproximação mais incisiva com o movimento negro, que “passa a ser um ator envolvido na formulação de políticas, ocupando cargos e como representante da sociedade civil nos espaços de controle social instituídos pelo governo Lula” (LIMA, 2010, p.82).<sup>13</sup> Como se pode notar, trata-se de um conjunto articulados de ações que têm por objetivo reverter o quadro de exclusão dos afrodescendentes no país.

Por tudo que foi exposto acima, podemos afirmar que foi a partir do governo Lula que as principais reivindicações do movimento negro finalmente começaram a ser atendidas.

---

<sup>12</sup> Para uma análise crítica aos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula consultar Antunes (2004).

<sup>13</sup> Cabe destacar que, naquele contexto, uma grande parte do movimento negro apoiava a candidatura do então presidente do PT, pois suas propostas se coadunavam com as do movimento. Mesmo porque, desde 1996, havia sido criado no PT a Secretaria Nacional de Combate ao Racismo (SNCR). Tudo isto contribuiu para que a Lei 10639/03 estivesse entre as primeiras leis aprovadas naquele momento. Por sinal, a referida lei é de autoria da Deputada Esther Grossi e do Deputado Ben-Hur Ferreira, ambos do Partido dos Trabalhadores, e foi apresentada na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 259, em 11 de março de 1999.

## Sobre os significados da lei

A lei 10.639/03 foi o primeiro diploma legal aprovado pelo presidente Lula ao assumir a presidência da República. Trata-se de uma medida radical, pois tem caráter coercitivo, ou seja, obriga as escolas a tratar da História da África e dos afrodescendentes. Talvez por isso, sua aprovação tenha despertado tanta polêmica e debate na sociedade. Os desfavoráveis, ainda incutidos do mito da democracia racial e temendo a ascensão social da população negra, julgaram-na contraproducente. Consideraram-na

[...] desnecessária, porque a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), aprovada em 1996, já afirmava que “o ensino da história do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (...) Autoritária porque contraria a tendência, especificada na LDB, de dar mais autonomia para as escolas trabalharem o currículo em sala de aula. (Goiz, 2003, Apud PAIXÃO, 2006, p. 88).

Já para aqueles que a consideraram oportuna e necessária, como o antropólogo Kabengele Munanga,

[...] a Lei é inovadora, porém é preciso que ela seja efetivamente implementada, e que sejam definidos os conteúdos a serem trabalhados pelos professores. A África é um continente com 56 países com diversas ilhas e a lei não explicita qual África ensinar. Porém, de acordo com Munanga, **se não fosse a força legislativa, ninguém se mobilizaria para discutir a questão.** (GONÇALVES, 2010, p.62).

De fato, essa força legislativa é um dos importantes diferenciais da 10.639/03 em relação à LDB 9394/96 e aos PCN's. Pois, o caráter optativo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, deixava a cargo do professor a decisão de abordar (ou não) a temática africana em sala de aula - o que, na maioria das vezes, não acontecia por conta de uma formação insuficiente na aludida temática ou ainda por conta da compreensão da história do Brasil baseada na ideia da mestiçagem e no mito da democracia racial.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup> O mito da democracia racial traz embutida em si a falsa ideia de uma convivência harmônica entre as três principais “raças” (etnias) que teriam formado o Brasil - negros, índios e portugueses - e que a mistura racial entre esses grupos teria dado origem a uma identidade nacional única e, portanto, a uma única história. Para uma crítica a essa visão ver Medeiros (1984).

Contudo, sabemos que a obrigatoriedade em si, não garante a eficácia de uma lei. Também se fazia primordial que fossem criadas as condições para a sua implementação. Como apontou Sales Augusto dos Santos (2005, p.33), o texto legal emergiu de forma muito genérica neste aspecto, haja vista que o mesmo

[...] não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula.

Foi justamente para regulamentar a implantação da lei 10.639/03 que, no ano seguinte, mais precisamente em março de 2004, foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira - DNCER* (BRASIL: 2004). O documento teve como parecerista a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, docente da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e antiga militante do movimento social negro. As DCNER foram aprovadas com a apresentação do Parecer n.º: CNE/CP 003/2004 e a ele está vinculado. Esse Parecer traz sugestões de conteúdos que podem ser abordados ao tratar a História e Cultura da África e dos afrodescendentes:

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, [...] nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: - ao papel dos anciãos e dos *griots* como guardiões da memória histórica; - à história da ancestralidade e religiosidade africana; - aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; - às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbabwe; - ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados;[...] (BRASIL, PARECER, 2004, p 22).

Com vistas a tornar mais efetiva a implementação das Diretrizes aprovadas em 2004, o movimento social negro pressionou o governo federal a tomar iniciativas mais consistentes para a implementação da lei 10.639/03. Assim, em 2007, mediado pela

atuação da SEPPIR, foi composto um grupo de trabalho para consolidar uma proposta de implementação das referidas Diretrizes. O resultado desses debates foi a elaboração do *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, lançado oficialmente em junho de 2009. O documento tem por finalidade orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições educacionais na implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Dividido em duas partes, elenca, respectivamente, as atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das referidas leis e as orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. Assim, consideramos a aprovação deste Plano um avanço para a efetiva implementação da lei, na medida em que o mesmo aponta para caminhos mais seguros a serem trilhados pelos estados e municípios na adoção de estratégias concretas de ensino.

### **Considerações Finais**

Vimos no decorrer deste artigo que a educação escolar sempre figurou como prioridade na agenda da população negra brasileira. Cientes da omissão com que o Estado republicano sempre lhes tratou, os negros procuraram se organizar para ter acesso à formação escolar bem como para combater o preconceito racial e as demais injustiças dele decorrentes. Essa luta resultou num gradativo reconhecimento por parte do Estado brasileiro acerca da necessidade de implementar políticas e ações capazes de reverter as injustiças historicamente cometidas contra a população afrodescendente. Assim, a partir da Constituição de 1988, uma série de leis e programas começaram a ser criados pelos governos federal, estadual e municipal, instituindo ações afirmativas nas áreas da educação, saúde e emprego. No campo educacional, o ponto alto dessas medidas foi sem dúvida a aprovação da lei 10.639/03. Aliada a outras ações afirmativas e políticas de inclusão, como o sistema de cotas raciais, a lei se tornou a esperança de milhares de militantes e educadores comprometidos a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Decorridos quinze anos desde a sua aprovação, podemos notar que ocorreram importantes avanços, mas que também ainda resta muito por se fazer. Como avanços,

destacamos a crescente publicação de materiais didáticos e paradidáticos; a tradução e edição de livros sobre o continente africano; a inserção da disciplina de História da África nos currículos dos cursos de graduação em História; etc. Contudo, ainda consideramos insuficientes as políticas formação e capacitação docente, em especial no que diz respeito à denominada formação continuada. Em geral, os cursos ofertados aos professores sobre a temática da lei 10.639/03 apresentam-se como superficiais e curtos - o que dificulta a sólida formação desses profissionais. E esta boa formação se faz necessária porque, infelizmente, muitos docentes ainda demonstram resistência em inserir os conteúdos acerca da História da África e da cultura afro-brasileira em suas atividades cotidianas, afirmando que não existe racismo no Brasil (GONÇALVES, 2010; GONÇALVES, 2014; DUARTE, 2015).

Tal comportamento é fruto de uma mentalidade conservadora, elitista e excludente que ainda está fortemente enraizada em vários segmentos da nossa sociedade. Comprovam tal assertiva os recentes ataques que vem sofrendo a referida lei, com o advento de propostas para a sua completa revogação – o que demonstra que a luta do movimento social negro ainda não terminou. Pelo contrário, ela se faz cada vez mais necessária!

## Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. **Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana"**: uma conversa com historiadores. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro Jan./Jun, 2008 <http://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf> . Acesso 23 de out. 2017.

ALMADA, Sandra. *Abdias Nascimento*. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ANDREWS, G. R. "O protesto político negro em São Paulo: 1888-1989". *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 21, 1991.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 23 dez. 1996a. p. 27894.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no

currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

\_\_\_\_\_. Lei 11.645/08, de 10 de março de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/ DF No. 3, de 2004 (Relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva).

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e africana. Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução n.º 01, de 17 de junho de 2004, do CNE/MEC, que “institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Temas Transversais: Pluralidade Cultural. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade>. Acesso em 22 de jun. 2017.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional: o negro na sociedade escravista do Rio Grande do Sul**. 4ª. edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na Corte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COSTA, Emília Viotti da. **Da monarquia à república: momentos decisivos**. 6.ªed. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639 de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

DOMINGUES, Petrônio. **A Nova Abolição**. São Paulo: Selo Negro 2008.

\_\_\_\_\_, Petrônio. **“Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos”** In: *Tempo* [online], 2007, vol. 12, n. 23, pp. 100-122.

DUARTE, Angelina. **Uma década depois: a implementação da lei 10.639/03 nas escolas estaduais de Paranavaí (2003-2014)**. Dissertação (Mestrado em Ensino/PPIFOR). Universidade Estadual do Paraná, 2015.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes** (1º vol.). São Paulo: Globo, 2008.

\_\_\_\_\_, Florestan. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FERRARA, Miriam Nicolau. **A imprensa negra paulista (1915-1963)**. São Paulo, Dissertação de mestrado, USP, 1986.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 49ª Ed. São Paulo: Global, 2004.

GARCIA, Januário. (org.). **25 anos 1980-2005: movimento negro no Brasil**. Brasília: Fundação Palmares, 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais. Paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 1997.

GONÇALVES, José Henrique Rollo. Das resistências ao ensino escolar de história da África: algumas considerações. In: *História & Ensino* (UEL), v. 20, 2014, pp. 83-100.

GONÇALVES, Leonardo de Oliveira. **Lei Federal nº 10.639/03: um desafio para a educação básica no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, 2010.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Negros e educação no Brasil. In: FARIA FILHO, Luciano M. de; LOPES, Eliane Marta T. & VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_, [Luiz Alberto Oliveira](#) & [SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e](#). Movimento negro e educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. [on line]. 2000, n.º.15, pp.134-158.

\_\_\_\_\_, Luiz Alberto Oliveira & SILVA; Petronilha Beatriz Gonçalves. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_, Luiz Alberto Oliveira & SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves in - BRASIL.MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação como Exercício de Diversidade**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasília: Unesco, Mec, ANPEd, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE – v. 27, n.º.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>>. Acesso em 27 de out. 2017.

GUIMARÃES, Antônio S. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). In: *Tempo Social*; Rev. Sociologia. USP, São Paulo, 13(2): 2011.



\_\_\_\_\_, Antônio S. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 2009.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder. O Movimento Negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945-1988)**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JACKSON, Luiz Carlos. Gerações Pioneiras na Sociologia Paulista (1934-1969). In: *Tempo Social: Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n.01, 2007.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: *ações afirmativas no governo Lula. Novos Estudos - CEBRAP* [online]. 2010, n. 87, pp. 77-95.

MATTOS, Hebe Maria. **O ensino de História e a luta contra a discriminação racial no Brasil**. In: ABREU, Martha e SOIHET, Rachel (Orgs.). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MEDEIROS, Maria Alice de Aguiar. **O elogio da dominação: relendo Casa Grande & Senzala**. Rio de Janeiro. Achiamé, 1984.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MÜLLER, Ricardo Gaspar. "Identidade e cidadania: o Teatro Experimental do Negro". In: *Dionysos*, n. ° 28, 1988, pp. 11-53.

NASCIMENTO, L. E; NASCIMENTO, A. "Reflexões sobre o movimento negro no Brasil, 1938-1997". In: GUIMARÃES, A. S.; HUNTLEY, L. (orgs.). 2000. **Tirando a máscara**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África: Dialogo entre as representações dos africanos no imaginário Ocidental e o ensino da história da África no Mundo Atlântico (1990- 2005)**. Brasília 2007. 404 f. Tese (Doutorado em História). Universidade de Brasília, Brasília 2007.

PINTO, Regina Pahim. **O movimento negro em São Paulo: luta e identidade**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2013.

PIRES, Antônio Liberac Cardoso Simões. **As associações dos homens de cor e a imprensa negra paulista. Movimentos negros, cultura e política no Brasil republicano (1915-1945)**. Belo Horizonte. Editora Gráfica Daliana, 2006.

POCHMANN, Márcio. **A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

REIS, Daniel Aarão; RIDENTI, Marcelo; MOTTA, Rodrigo Sá (Orgs.). **O golpe e a ditadura militar: quarenta anos depois (1964-2004)**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

REIS, João José. **Domingos Sodré, um sacerdote africano: escravidão, liberdade e candomblé na Bahia do século XIX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_, João José e SILVA, Eduardo. **Negociações e Conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). In: *Lua Nova*, São Paulo, 85: 41-79, 2012.

ROCHA, Luiz Carlos Paixão da. **Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo**. Dissertação (Mestrado em Educação e Trabalho) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

ROMÃO, Jeruse. “Educação, instrução e alfabetização de adultos negros no Teatro Experimental do Negro” In: **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: **Educação anti-racista; caminhos abertos pela Lei Federal nº. 10.639/03**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação no Brasil – LDB: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.



## Os três momentos pedagógicos no ensino de física: uma revisão sistemática de literatura

**Danúbia Damiana Santos Bonfim**, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino - PPGEN/UENP; Especialista em Gestão Educacional/CESUMAR; Especialista em Ensino da Física/FAFIBE; Licenciada em Matemática/UENP, [bonfimdan25@gmail.com](mailto:bonfimdan25@gmail.com)

**William Júnior do Nascimento**, Professor adjunto I e coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Exatas pela Universidade Federal do Paraná, Campus Avançado de Jandaia do Sul; Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná - PPGEN/UENP; Pós-Doutor/UFSCAR, [williamjn@ufpr.br](mailto:williamjn@ufpr.br)

---

**Resumo:** Este artigo visa investigar, por meio de uma revisão sistemática de literatura, a adoção da metodologia dos Três Momentos Pedagógicos no ensino de Física na Educação Básica. Para o delineamento da revisão, utilizou-se as bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação, em Ciência e Tecnologia - IBICT, e os periódicos nacionais da área de Ensino de estratos restritos (A1, A2 e B1), direcionados para o ensino de Ciências/Física. Os resultados apontam uma escassez de trabalhos desenvolvidos sobre a temática no período de 2007 a 2017, refletindo a necessidade de pesquisas que se apropriem dessa proposta, a fim de contribuir para a sua disseminação, pois em um cenário na qual o ensino de Física anseia por novas práticas metodológicas, os Três Momentos Pedagógicos apresentam-se como um caminho para mudanças no ensino e aprendizagem de Física.

**Palavras-chave:** Ensino de Física, Três momentos pedagógicos, Revisão sistemática, Metodologia, Problematização.

### The approach of three pedagogical moments in physics teaching: a systematic literature review

**Abstract:** This article seeks to investigate through a systematic review of literature the adoption of the Three Pedagogical Moments Methodology in Physics teaching in Basic Education. Such review was based on the databases of the Digital Library of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information, in Science and Technology - IBICT, and national periodicals of restricted strata (A1, A2 and B1) of the teaching area directed to the teaching of Science/Physics. The results show a shortage of studies developed on the subject during the period from 2007 to 2017, reflecting the need for research that address the issue of this proposal in order to contribute to its dissemination, since in a scenario in which physics teaching yearns for new methodological practices, the Three Pedagogical Moments represent a path for changes in the teaching and learning of Physics.

**Keywords:** Physics Teaching, Three pedagogical moments, Systematic review, Methodology, Problematization.

---

Data de submissão: 2018-04-24

Aprovado em: 2018-09-27

Pulbicado em: 2018-09-27

---

## Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), uma das finalidades do ensino médio é proporcionar ao estudante a compreensão de fundamentos científicos e tecnológicos, relacionando a teoria e a prática no ensino de cada disciplina. Nesse sentido, o ensino de Física deve garantir aos estudantes competências que os permitam perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos presentes em seu cotidiano (BRASIL, 2006). Entretanto, o que se tem visto em sala de aula é um ensino de Física centrado no formalismo escolar, no qual o uso excessivo de fórmulas matemáticas acaba ofuscando a Física conceitual e, conseqüentemente, proporcionando a visão da Física como um produto acabado e não como uma ciência em constante construção (BONADIMAN e NONENMACHER, 2003).

Desde o final dos anos 80 e início da década de 90, Delizoicov e Angotti (1991) observam que as múltiplas dificuldades que incidem nas atividades do magistério, tais como os baixos salários, as más condições de trabalho e até mesmo as deficiências da formação profissional, derivam fundamentalmente de condicionantes estruturais da sociedade e do sistema de ensino. Em pleno século XXI, essas dificuldades ainda predominam, e talvez sejam ainda mais preocupantes, pois mesmo com as transformações sociais e tecnológicas, o ensino de Física continua como uma prática conservadora, sem muitas evoluções. Neste sentido, a falta de contextualização de conteúdos, questões interdisciplinares, atividades experimentais, recursos didáticos e metodologias diferenciadas contribuem para a deficiência do ensino de Física, proporcionando um estudo geralmente frustrante para os estudantes e, por conseguinte, interferindo no seu desempenho escolar.

Esse fraco desempenho tem refletido significativamente em programas avaliativos de aprendizagem, tais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) que em 2015 apontou o baixo rendimento dos estudantes brasileiros em ciências, leitura e matemática, mantendo o Brasil nas últimas colocações. Da prova realizada com 70 países o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática (BRASIL, 2016).

Autores como Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), Laburú, Arruda e Nardi (2003), Auler (2007), Muenchen (2010), além de Muenchen e Delizoicov (2012, 2014)

apontam à necessidade de mudanças, inclusive no ensino de Física. Aceitar uma aula meramente focada no modelo tradicional, na qual somente a memorização e mecanização de fórmulas matemáticas são utilizadas para explicar a Física, torna-se questionável. Apesar da Física descrever suas teorias por meio da linguagem matemática, apropriar-se somente desse método é ir contra o seu princípio investigativo e questionador. Ademais, o modelo mecanizado faz com que o estudante perceba que a Física ensinada na escola não tem significado para a sua vida. Cria o estereótipo de que seu estudo somente é necessário para passar de ano, prepará-lo para o vestibular e para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Tendo em vista que as salas de aula apresentam estudantes com perfis diversificados e com características de aprendizado diferenciadas, desenvolver uma aula que resulte na participação da maioria desses estudantes, é sem dúvida, um dos grandes desafios de um professor. “Portanto, é questionável uma ação educacional baseada num único estilo didático, que só daria conta das necessidades de um tipo particular de aluno ou alunos e não de outros” (LABURÚ, ARRUDA, NARDI, 2003, p. 251). Nessa perspectiva, “torna-se fundamental transformar o contexto escolar num espaço [...] em que a interação entre os constituintes da comunidade escolar seja mediada pelo diálogo e pelo trabalho coletivo” (AULER, 2007, p.17).

Apesar de existir muitos fatores que contribuem para a dificuldades de aprendizagem dos estudantes em Física, Bonadiman e Nonenmacher (2003) acreditam que possam ser resolvidos pelo próprio professor.

[...] muitas das dificuldades enfrentadas pelo professor de Física em sala de aula, principalmente aquelas relacionadas com a questão do aprender e do gostar podem ser contornadas por ele mesmo, com o auxílio de uma metodologia adequada de ensino (BONADIMAN E NONENMACHER, p.2 2003).

Logo, metodologias que possibilitem a aproximação dos estudantes com o ensino de Física torna-se um caminho para possíveis mudanças. Uma metodologia de sala de aula que versa esses princípios foi proposta por Delizoicov e Angotti (1991) e denominada dinâmica dos Três Momentos Pedagógicos (3MP), sendo caracterizada em Problematização inicial, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento. Nessa perspectiva metodológica, os conteúdos curriculares são trabalhados em

consonância às situações vivenciadas no cotidiano dos estudantes por meio de temas problematizadores, possibilitando a valorização de suas concepções prévias e oportunizando a sistematização de conhecimentos científicos.

Os primeiros livros que propuseram a utilização dos 3MP foram publicados no final dos anos 80 por meio da Coleção Magistério – 2º Grau. Correspondem ao livro Física (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1991), divulgado por meio do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (MEC), e o livro Metodologia do Ensino de Ciências (DELIZOICOV; ANGOTTI, 1994), que integrou o Programa Nacional Biblioteca do Professor (PNBP) de 1994. Ambos contribuíram para a propagação dos 3MP, tanto na Educação Básica como na formação do professor (MUENCHEN e DELIZOICOV, 2014). Ademais, cabe ressaltar que essa dinâmica se identifica com ideias oriundas do Grupo de Reelaboração do Ensino de Física (GREF)<sup>1</sup>, que desde 1984, dedica-se ao aperfeiçoamento de professores de Física, com o objetivo de elaborar propostas de ensino para o desenvolvimento dessa disciplina no ensino médio, vinculada à experiência cotidiana dos estudantes (GREF, 2006). Logo, assim como Delizoicov e Angotti (1991), o GREF também se inspirou na concepção de educação dialógica de Paulo Freire (1987), a fim de oportunizar a interligação da realidade vivida dos estudantes com conteúdos científicos de Física.

Nesse sentido, a dinâmica dos 3MP possibilita o rompimento com o tradicional paradigma curricular, meramente sustentado por uma abordagem conceitual, que segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002, p. 190), trata-se de uma “perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada pelos conceitos científicos, com base nos quais se selecionam os conteúdos de ensino”. Em contrapartida, a abordagem temática sustentada nos 3MP, refere-se a uma “perspectiva curricular cuja lógica de organização é estruturada com base em temas com os quais são selecionados os conteúdos de ensino das disciplinas. Nessa abordagem, a conceituação científica da programação é subordinada ao tema” (DELIZOICOV, ANGOTTI e PERNAMBUCO, 2002, p. 189). Ou seja, a abordagem conceitual enfatiza exclusivamente a à conceituação científica, enquanto a abordagem temática possibilita que os conceitos científicos se tornem um meio para a compreensão de um tema (MUENCHEN e DELIZOICOV, 2014).

---

<sup>1</sup> Grupo de professores da rede estadual de ensino de São Paulo, coordenados por docentes do Instituto de Física da Universidade de São Paulo (USP).

Diante do exposto, este trabalho tem por finalidade investigar como essa metodologia vem sendo abordada e discutida no ensino de Física na Educação Básica. Para tanto, percebeu-se a necessidade de organizar uma Revisão Sistemática de Literatura de trabalhos voltados para o ensino de Ciências/Física. Foram quantificados e analisados os trabalhos que propunham os 3MP como metodologia de sala de aula no ensino de Física na Educação Básica, de modo que possamos realizar um mapeamento da área e traçar a possibilidade de futuros trabalhos.

### **Procedimentos metodológicos**

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizou-se uma Revisão Sistemática de Literatura de acordo com a proposta de Kitchenham (2004), o qual define algumas etapas a serem seguidas: primeiramente deve-se realizar a identificação da pesquisa; em seguida a seleção de estudos primários, ou seja, o processo de inclusão e exclusão de buscas; posteriormente, se avalie a qualidade do estudo e por fim, se realiza a síntese dos dados. Assim, tal proposta visa identificar, avaliar e interpretar toda a pesquisa disponível relevante, a fim de responder à questão referente ao uso da metodologia dos 3MP no ensino de Física na Educação Básica.

Deste modo, foram considerados os trabalhos disponíveis no banco de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT e periódicos exclusivamente nacionais de versão on-line, da área de Ensino de estratos restritos A1, A2 e B1, os quais traziam em seu escopo publicações de trabalhos relacionados ao ensino de Ciências e/ou Física. A seleção dos periódicos foi feita por meio da Plataforma Sucupira pelo Qualis Periódico, sendo selecionados artigos publicados nos periódicos: *Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia*; *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*; *Ciência & Educação*; *Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista (ENCITEC)*; *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*; *Experiências em Ensino de Ciências (EENCI)*; *Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia (RBECT)*; *Revista Brasileira de Ensino de Física (RBEF)*; *Revista de Educação, Ciências e Matemática*; *Investigações em Ensino de Ciências (IENCI)*. O período de busca foi de 2007 a 2017.

Inicialmente, selecionou-se os trabalhos que apresentavam a palavra-chave “Três Momentos Pedagógicos”. Na sequência, realizou-se a leitura dos títulos de cada artigo

contido no sumário das publicações dos periódicos. Quando a temática não se apresentava clara no título, recorreu-se a leitura do resumo e/ou artigo completo, desencadeando o processo de exclusão de trabalhos que não propunham detalhadamente a metodologia dos 3MP no ensino Física para a Educação Básica. Após a seleção dos trabalhos publicados, realizou-se a leitura e averiguação dos mesmos, a fim de garantir sua pertinência com o tema pesquisado, além da análise e reflexão de toda a pesquisa disponível relevante.

## Resultados e discussão

A pesquisa realizada por meio da base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT, utilizando-se da palavra-chave “Três Momentos Pedagógicos” e critério de busca por título, resultou em oito trabalhos. Contudo, após leitura dos títulos e resumos, foram excluídos os que não abordavam a temática dos 3MP como proposta metodológica para o ensino de Física na Educação Básica, sendo considerado apenas quatro trabalhos, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Identificação dos trabalhos selecionados que abordam a metodologia dos 3MP voltada à Educação Básica, de acordo com os dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT.

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Tema / Conteúdo abordado</b>	<b>Especificidade</b>
Problematizando o Ensino de Física moderna e contemporânea na formação continuada de professores: uma análise das contribuições dos três momentos pedagógicos na construção da autonomia docente	Nilva Lúcia Lombardi Sales	2014	Física Moderna e Contemporânea	Tese de Doutorado
A forma e os movimentos dos planetas do sistema solar: uma proposta para a formação do professor em astronomia	Flávia Polati Ferreira	2013	Astronomia	Dissertação de Mestrado
O caso Plutão e a natureza da ciência: uma proposta para alunos do ensino médio	Vanessa Nobrega de Albuquerque	2012	Astronomia	Dissertação de Mestrado
Os Três Momentos Pedagógicos e a elaboração de problemas de Física pelos estudantes	Leonardo Santiago Lima Marengão	2012	Mecânica	Dissertação de Mestrado

Fonte: Os autores.



Em relação à pesquisa desenvolvida a partir da Plataforma Sucupira pelo Qualis Periódico, foram analisados os artigos publicados nos periódicos elencados anteriormente para o período considerado. Somente nove trabalhos, de fato, abordavam a metodologia dos 3MP como proposta de ensino voltadas à conteúdos programáticos de Física na Educação Básica (Quadro 2). Tais resultados evidenciam uma escassez de trabalhos desenvolvidos e aplicados no ensino básico. Entretanto, apesar do baixo quantitativo de trabalhos selecionados, os mesmos evidenciam como essa metodologia vem sendo abordada e discutida no ensino de Física na Educação Básica, além de fornecer indícios de como possa ser implementada. Observa-se uma diversidade de temas / conteúdos abordados, tais como: Astronomia, Mecânica, Termodinâmica, Eletricidade e Magnetismo, Óptica, além de Física Moderna e Contemporânea, os quais podem ser aplicados em níveis distintos de ensino, conforme apresentado na sequência.

Quadro 2: Identificação dos trabalhos selecionados que abordam a metodologia dos 3MP voltada à Educação Básica, de acordo com os periódicos exclusivamente nacionais de versão on-line, da área de Ensino de estratos restritos A1, A2 e B1.

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Tema / Conteúdo abordado</b>	<b>Periódico / Qualis</b>
A Perspectiva Freiriana na Formação Continuada de Professores de Física	Giselle Watanabe Caramello, Marcelo Zanotello e Marcelo Oliveira da Costa Pires	2014	Universo, Terra e Vida; Som, Imagens e Comunicação; Matéria e Radiação	Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia (Qualis A2)
A significação conceitual na estruturação dos momentos pedagógicos: um exemplo no ensino de Física	Johnathan Cabrera Miguel; Hamilton Perez Soares Corrêa; Simoni Tormöhlen Gehlen	2014	Natureza da luz	EENCI (Qualis B1)
A tecnologia do motor elétrico para o ensino de Eletromagnetismo numa abordagem problematizadora	Cristina Fátima de Jesus Silva Pires, Paulo Celso Ferrari, José Rildo de Oliveira Queiroz	2013	Eletromagnetismo	RBECT (Qualis A2)
Concepções de alunos da EJA sobre raios e fenômenos relacionados	Robenil dos Santos Almeida, Welington Cerqueira Júnior, Eider de Souza Silva	2016	Eletricidade Atmosférica	Caderno Brasileiro de Ensino de Física (Qualis A2)
Contribuições dos objetos de aprendizagem para ensinar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes nas aulas de Física.	Ana Marli Bulegon; Liane Margarida Rockenbach Tarouco	2015	Termodinâmica	Ciência & Educação (Qualis A1)

Investindo na formação de professores de ciências do ensino fundamental: uma experiência em Física térmica	Nelson Luiz Reyes Marques; Ives Solano Araújo	2010	Calorimetria	EENCI (Qualis A2)
Os Três Momentos Pedagógicos como metodologia para o ensino de Óptica no Ensino Médio: o que é necessário para enxergarmos?	Kleber Briz Albuquerque, Paulo José Sena dos Santos, Gabriela Kaiana Ferreira	2015	Ótica	Caderno Brasileiro de Ensino de Física (Qualis A2)
Simulações computacionais como ferramentas para o ensino de conceitos básicos de Eletricidade	Josué Antunes de Macêdo, Adriana Gomes Dickman, Isabela Silva Faleiro de Andrade	2012	Eletricidade	Caderno Brasileiro de Ensino de Física (Qualis A2)
Uma discussão sobre a natureza da ciência no ensino médio: um exemplo com a teoria da Relatividade Restrita	Janete Francisca Klein Köhnlein, Luiz Orlando de Quadro Peduzzi	2005	Relatividade Restrita	Caderno Brasileiro de Ensino de Física (Qualis A2)

Fonte: Os autores.

De modo geral, as produções obtidas e analisadas compreendem a metodologia dos 3MP como uma estratégia de ensino que possibilita a troca de experiências, estimulando, dessa forma, o uso sistemático da dialogicidade. Neste sentido, questões problematizadoras relacionadas ao cotidiano dos alunos evidenciam suas concepções espontâneas, possibilitando que ocorra uma quebra de ruptura entre conhecimento do senso comum e conhecimento científico. Consequentemente, evidencia-se o pensamento crítico e a necessidade de aquisição de novos conhecimentos. Tal concepção está de acordo com a proposta de Paulo Freire (1996) por um ensino que favoreça o saber crítico dos estudantes.

Como exemplo, Albuquerque (2012) apresenta uma proposta de ensino utilizando-se dos 3MP, a qual possibilita aos professores discutir ciências com estudantes do ensino médio. Segundo a autora, ao utilizar como problematização inicial a mudança de categoria do Astro Plutão foi possível identificar algumas dificuldades dos alunos sobre o tema (tais como diferenciar planetas e estrelas), além de aguçar a curiosidade dos mesmos e viabilizar discussões de temas de Astronomia, os quais foram selecionados a partir da problematização das falas dos alunos. Nesse sentido, ao propôs uma atividade que possibilitasse o conhecimento das principais características dos corpos celestes a fim de diferenciá-los, os estudantes sentiram a necessidade buscar novos conhecimento para

compreender o tema. Além disso, a discussão inicial oportunizada no Primeiro Momento Pedagógico possibilitou que os estudantes refletissem sobre as características da ciência, percebendo que mesma está em constante transformação.

De acordo com Albuquerque, Santos e Ferreira (2015), o Primeiro Momento Pedagógico (Problematização inicial) é o ponto de partida para despertar o interesse e participação dos estudantes em sala de aula, possibilitando que os mesmos sintam a necessidade de buscar novas respostas sobre o tema trabalhado. Neste sentido, os autores apresentam como desenvolveram uma proposta de ensino para o estudo de óptica, por meio de atividades em grupo, onde cada grupo recebeu um tema de óptica com uma problematização inicial, oportunizando o diálogo entre os estudantes. Logo, uma das características dos 3MP está na articulação de assuntos que visem problemas a serem resolvidos. De acordo com Muenchen e Delizoicov, (2014, p. 634), “ao se problematizar, de forma dialógica, pretende-se que os conceitos sejam integrados à vida e ao pensamento do educando”. Deste modo, “a construção do conhecimento também ocorre a partir dos conhecimentos prévios que os estudantes possuem sobre os questionamentos que lhes estão sendo propostos, podendo essa ser entendida, então, como ponto de partida para a construção do conhecimento científico dos alunos” (FERREIRA, PANIZ, e MUENCHEN, 2016, p. 514). Além disso:

[...] o discente se torna capaz de associar o conhecimento que está sendo construído por meio das problematizações de sua realidade, as quais contribuem também para motivá-lo quanto à oralidade, uma vez que ela provoca certa inquietação nos alunos, por gerar discussões a partir do contexto em que eles estão inseridos (FERREIRA, PANIZ, e MUENCHEN, 2016, p. 514).

Em busca desse diálogo problematizador, Almeida, Júnior e Silva (2016), desenvolveram um minicurso para estudante do segundo ano da Educação de Jovens e Adultos – EJA, com a finalidade de identificar e analisar algumas concepções espontâneas sobre fenômenos associados à eletricidade atmosférica. Segundo os autores, foi possível promover um processo dialógico ativo em todas as etapas do minicurso, o que viabilizou a análise das concepções espontâneas dos estudantes sobre o tema abordado (ALMEIDA, JÚNIOR e SILVA, 2016).

Com a mesma perspectiva, Pires, Ferrari e Queiroz (2013) discutiram em seu trabalho o desenvolvimento de aulas dialógicas e problematizadas referente à tecnologia do motor elétrico, com a finalidade de investigar suas contribuições para o ensino de Eletromagnetismo em uma turma do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola particular. Segundo os autores, os resultados obtidos indicam que o uso de um objeto tecnológico (neste caso, o motor elétrico) como recurso didático de caráter teórico-experimental em uma abordagem problematizadora, possibilitou a transformação da curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica, facilitando o estabelecimento do diálogo problematizador, revelando o aspecto aplicado do conhecimento científico e facilitando a compreensão conceitual (PIRES; FERRARI; QUEIROZ, 2013).

A dimensão epistemológica da problematização foi explorada por Marengão (2012) com estudantes de um curso técnico do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Neste trabalho, os próprios estudantes foram levados a identificar/formular problemas de Física relacionados ao cotidiano e que gostariam que fossem respondidos no estudo de Física. Perguntas, tais como: “Por que o avião não cai?” ou “Como funciona um motor de carro?” foram apresentadas. Essa pesquisa revelou o envolvimento dos estudantes durante todo o processo e não somente na Problematização inicial, sendo trabalhados conteúdos de Mecânica, Quantidade de Movimento e Força.

Os resultados apresentados até o momento corroboram com as concepções de Bonadiman e Nonenmacher (2003) por um ensino de Física mais comprometido com a discussão, com a compreensão e com a construção de seus conceitos. Segundo Sasseron e Machado (2017), os temas trabalhados em sala de aula precisam estar em concordância com a realidade dos estudantes. Neste sentido, Centa e Muenchen (2016) consentem que a problematização permite aos estudantes a compreensão do mundo que vivem. Segundo os autores, a motivação em aprender ocorre na mesma intensidade em que surgiu o estímulo para superar o problema.

Buscando problematizar as aulas de Ciência sobre o tema Astronomia, Ferreira (2013) propôs um curso de formação continuada com o objetivo de investigar os movimentos dos planetas no Sistema Solar, relacionando a observação cotidiana e os modelos científicos atualmente aceitos. Embora o foco da pesquisa não fosse investigar a

aceitação dos professores cursistas sobre os 3MP, a autora percebeu que os professores gradativamente foram identificando cada etapa do processo.

Sales (2014) também desenvolveu e analisou um curso de formação continuada. Contudo, neste trabalho se apropriou da problematização para fomentar uma discussão com os professores a respeito da inserção de tópicos de Física Moderna e Contemporânea nas salas de aula do Ensino Médio. Para isso, utilizou-se a dinâmica dos 3MP com o objetivo de conseguir maior participação dos professores cursistas, em virtude dessa dinâmica respeitar as experiências e conhecimentos dos envolvidos. O curso organizou-se em seis encontros. O primeiro fora destinado à problematização inicial, na qual os cursistas justificaram a inserção tema no Ensino Médio. Os três encontros seguintes foram destinados à organização do conhecimento, onde fora aberto espaço para discutirem sobre estratégias didáticas que poderiam ser utilizadas no desenvolvimento do tema, como o uso de experimentos, objetos de aprendizagem e História da Ciência. Por fim, os dois últimos encontros foram reservados para aplicação do conhecimento, com os professores sendo convidados a discutir sobre a viabilidade da implantação do tema no ensino médio, além de apresentarem sugestões para sua inserção. Segundo a autora, a dinâmica empregada favoreceu o exercício de construção de um curso que apresentasse características dialógicas e problematizadoras, rompendo com as marcas da transmissão direta de conteúdo.

Vale ressaltar que os trabalhos de Ferreira (2013) e Sales (2014), apesar de desenvolvidos em cursos de formação continuada, foram considerados por tratarem de propostas voltadas à Educação Básica. Neste sentido, Caramello, Zanutello e Pires (2014) ressaltam que a utilização dos 3MP por docentes em formação continuada promove novas possibilidades de práticas pedagógicas a serem desempenhadas em sala de aula. Contudo, a utilização de uma metodologia de ensino que não seja a tradicional (somente expositiva), constitui um desafio para docentes e alunos. Os autores relatam que durante a realização de um curso de formação continuada, cujo objetivo foi investigar aspectos da aplicação dos 3MP em turmas do 1º, 2º e 3º ano de Física no ensino médio, os professores alegaram que apesar de ser uma metodologia interessante para a aprendizagem do estudante, os 3MP requerem um maior empenho do docente, que obrigatoriamente deverá possuir um amplo conhecimento sobre a temática. Esse fato revela a necessidade de investir na divulgação de novas metodologias, para que práticas tradicionais não sejam o único método incutido nas

salas de aulas. A pluralidade de recursos didáticos (característica enfatizada na etapa da Organização do conhecimento) incentiva o desenvolvimento de atividades pautadas em reportagens de revistas, trechos de livros científicos, vídeos, documentários, simuladores, aulas práticas e até aulas expositivas (CARAMELLO, ZANOTELLO e PIRES, 2014).

No que se refere às potencialidades dos experimentos didáticos, Marques e Araújo (2010) desenvolveram uma proposta de ensino para se trabalhar conceitos de Física Térmica com alunos dos cursos Normal de magistério e Pedagogia. Empregando a dinâmica dos 3MP, propuseram nas etapas do processo, por exemplo, a construção de termoscópios e termômetros.

Também utilizando como estratégia o uso de experimentos, Miguel, Corrêa e Gehlen (2014) desenvolveram atividades pautadas nos 3MP e nas etapas da Significação Conceitual<sup>2</sup>, com o objetivo investigar a apropriação de alguns conceitos relativos ao estudo sobre a natureza da luz, por estudantes do segundo ano do Ensino Médio de uma escola pública. De acordo com os autores os 3MP é um recurso flexível que permite a junção de outras abordagens metodológicas, sendo adaptadas de acordo com a necessidade de cada plano de ensino. Neste sentido, Laburú, Arruda e Nardi (2003) sugerem que o uso de estratégias de ensino variadas potencializa a aprendizagem dos diferentes estudantes, ou seja, quanto mais variado e rico for o meio intelectual, metodológico ou didático fornecido pelo docente, maiores condições ele terá de desenvolver uma aprendizagem satisfatória à maioria de seus alunos. De qualquer forma, é evidente que “não existem procedimentos metodológicos que satisfaçam a todos os alunos” (LABURÚ, ARRUDA e NARDI, 2003, p. 257).

Baseado em uma abordagem histórico-filosófica da Teoria da Relatividade Restrita, Köhnlein e Peduzzi (2005) desenvolverem um Módulo Didático com estudantes do ensino médio de um colégio público. Neste trabalho, os autores constataram que a metodologia dos 3MP é capaz de envolver o estudante nas discussões em sala de aula e promover o seu interesse. Contudo, o uso de recursos didáticos como Histórias em Quadrinhos, História da Ciência, textos, fotografias, análise de figuras, seminários e dramatizações foram

---

<sup>2</sup> A Significação Conceitual é organizada em três etapas: 1) Problematização: buscar e explicitar o primeiro entendimento que os alunos têm sobre a problemática e fica posta a necessidade de novos conhecimentos; 2) Primeira elaboração: remete para textos de aprofundamento, de atividades que vão desembocar num trabalho de finalização e socialização; 3) Função da elaboração e compreensão conceitual: que se enquadra como nível conceitual atribuído a cada ciclo de estudos ou série, e a volta ao problema em foco, quando deve ocorrer a sistematização (MIGUEL; CORRÊA; GEHLEN, 2014, p. 71 apud AUTH, 2002, p.141).

fundamentais para alterar a opinião dos estudantes sobre o trabalho realizado em classe, de modo que:

“[...] as atitudes adotadas por eles durante as aulas revelaram uma grande receptividade em relação a conteúdos históricos e filosóficos, quando estes são articulados com estratégias de ensino diversificadas. Evidencia-se que, para a grande maioria deles, a abordagem realizada foi diferente daquela utilizada tradicionalmente na disciplina de Física, levando-os a se interessarem mais pelas aulas desenvolvidas” (KÖHNLEIN E PEDUZZI, 2005, p. 63).

Bulegon e Tarouco (2015) analisaram as contribuições dos objetos de aprendizagem para ensinar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes do 2º ano do Ensino Médio nas aulas de Física. Para tal, elaboraram um conjunto de atividades para o ensino de Termodinâmica, fundamentada nos 3MP e organizada de acordo com o Ciclo de Kolb<sup>3</sup>, suscitando o uso de vídeos, textos e simulações. Os autores destacam que as atividades desenvolvidas possibilitam uma maior participação, interação e colaboração dos estudantes no processo de construção do conhecimento, evidenciando o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo. Deste modo, os alunos assumiram uma postura de colaborador e autor de seu próprio conhecimento. No entanto, os autores alertam que “se não forem trabalhadas a partir de roteiros elaborados segundo uma proposta metodológica apropriada, podem não promover o desenvolvimento do pensamento crítico” (BULEGON; TAROUCO, 2015, p. 760). Por isso, a necessidade de metodologias que direcionem o uso adequado de recursos didáticos.

Independente da articulação utilizada nos 3MP, o ensino de ciências deve formar sujeitos críticos e atuantes, possibilitando transformações em suas realidades (SCHNEIDER et al., 2018). Nesta perspectiva, Macêdo, Dickman e Andrade (2012) elaboram uma série de atividades utilizando simulações computacionais visando o ensino de conhecimentos básicos de Eletromagnetismo. Neste trabalho, as atividades

---

<sup>3</sup> O Ciclo de Kolb é composto pelas etapas: (a) Experiência concreta: etapa que busca investigar os conhecimentos prévios dos estudantes provindos das experiências vividas por cada um; (b) Observação reflexiva: etapa que proporciona o confronto das experiências concretas de cada estudante com as experiências concretas dos outros estudantes; (c) Conceituação abstrata: etapa da sistematização do conhecimento novo. Nela, os estudantes são levados a estabelecerem as ligações possíveis entre os diversos conhecimentos anteriores e os conhecimentos novos; (d) Experimentação ativa: etapa da verificação da aprendizagem (BULEGON; TAROUCO, 2015, p. 751).

desenvolvidas possibilitaram que os estudantes analisassem, avaliassem e compreendessem, como exemplo, “os impactos sociais advindos das descobertas científicas e do desenvolvimento tecnológico, tal como os danos causados, bem como os benefícios decorrentes da construção de uma usina hidrelétrica” (MACÊDO, DICKMAN e ANDRADE, p. 576, 2012). Portanto, assim como proposto por Delizoicov e Angotti (1991), os 3MP possibilitaram aos estudantes desenvolverem a capacidade de analisar e interpretar situações iniciais da temática, assim como outras situações que não estavam diretamente ligadas a problematização inicial.

### **Considerações finais**

Diante da revisão sistemática de literatura realizada para o período de 2007 a 2017, evidencia-se uma carência de trabalhos que utilizam da metodologia dos 3MP como proposta metodológica para o ensino de Física na Educação Básica. Contudo, os trabalhos analisados reconhecem que essa metodologia proporciona um maior envolvimento dos estudantes em sala de aula, garantindo, dessa forma, a troca de experiências e o uso do diálogo, o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, além de uma aproximação do conhecimento científico com as situações do cotidiano. Tais resultados nos motiva a investir em desenvolvimento de propostas de ensino que empreguem os 3MP como metodologia, a fim de suprir as deficiências que o ensino de Física tem enfrentado no ensino médio.

Apesar da maioria dos trabalhos analisados possuírem como público alvo estudantes do Ensino Médio, diversas atividades propostas podem ser utilizadas por professores para aplicação na educação básica. Neste sentido, no que se refere a formação docente e sua capacitação, a utilização dos 3MP promove novas possibilidades de práticas pedagógicas a serem desempenhadas em sala de aula. Como exemplo, destaca-se a utilização de recursos didáticos e estratégias de ensino variadas, as quais potencializam a aprendizagem dos diferentes estudantes. Entretanto, como defendido por Muenchen e Delizoicov (2012), sua adoção corresponde a um desafio tanto para docentes como para estudantes, por se tratar de uma prática que vai contra os usuais métodos tradicionais de ensino.



Observa-se nos 3MP uma excelente forma de pensar e modificar as metodologias de ensino, rompendo com a concepção tradicional em que o estudante desempenha um papel passivo no processo educativo (ALBUQUERQUE, SANTOS e FERREIRA, 2015). Diante de sua implantação, “a participação do estudante e o seu cotidiano assumem um papel de destaque na prática educativa, proporcionando à educação um avanço no que se refere ao ensino tradicional” (MUENCHEN e DELIZOICOV, 2012, p. 212).

Esses resultados refletem a necessidade de mais pesquisas que se apropriem da dinâmica dos 3MP, a fim de melhor compreender seu emprego em uma perspectiva metodológica de ensino, pois em um cenário na qual o ensino de Física anseia por novas metodologias, essa dinâmica apresenta-se como um caminho para mudanças no ensino de Física.

### **Referências**

ALBUQUERQUE, K. B.; SANTOS, P. J. S.; FERREIRA, G. K. Os Três Momentos Pedagógicos como metodologia para o ensino de Óptica no Ensino Médio: o que é necessário para enxergarmos? **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 32, n. 2, p. 461-482, mar. 2015.

ALBUQUERQUE, V. N. **O caso Plutão e a natureza da ciência**: uma proposta para alunos do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ALMEIDA, R. S; JÚNIOR, W. C; SILVA, E. S. Concepções de alunos da EJA sobre raios e fenômenos relacionados. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 507-526, set. 2016.

AULER, D. Enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade: pressupostos para o contexto brasileiro. **Ciência & Ensino**, vol.1, nº especial, nov. 2007.

BONADIMAN, H; NONENMACHER, S. E. B. Ensino de Física: uma proposta metodológica. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, São Paulo 25-29 de novembro de 2003.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. V. 2. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: 2006.

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

BRASIL. **PISA 2015**: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BULEGON, A. M.; TAROUCO, L.M. R. Contribuições dos objetos de aprendizagem para ensinar o desenvolvimento do pensamento crítico nos estudantes nas aulas de Física. **Ciências & Educação**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 743-763, 2015.

CARAMELLO, G. W; ZANOTELLO, M.; PIRES, M. O. C. A perspectiva freireana na formação continuada de professores de física. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 51-72, nov. 2014.

CENTA, F. G; MUENCHEN, C. O Despertar para uma Cultura de Participação no Trabalho com um Tema Gerador. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.9, n.1, p.263-291, maio 2016.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Física**. São Paulo: Cortez, 1991.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Metodologia no ensino de ciências**. São Paulo: Cortez, 1994.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P. e PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

FERREIRA, F. P. **A forma e os movimentos dos planetas do sistema solar**: uma proposta para a formação do professor em astronomia. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

FERREIRA, M. V.; PANIZ, C. M.; MUENCHEN, C. Os três momentos pedagógicos em consonância com a abordagem temática ou conceitual: uma reflexão a partir das pesquisas com olhar para o ensino de ciências da natureza. **Ciência e Natura**, v.38, n.1, p. 513-525, jan./abr., 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRAF, Grupo de Reelaboração do Ensino de Física. **Física 1: Mecânica**. São Paulo: Edusp, 2006.

KITCHENHAM, B. A. **Procedures for Performing Systematic Reviews**. Tech. Report TR/SE-0401, Keele University, 2014.

KÖHNLEIN, J. F. K; PEDUZZI, L. O. Q. Uma discussão sobre a natureza da ciência no ensino médio: um exemplo com a teoria da Relatividade Restrita. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 36-70, jan. 2005.

LABURÚ, C. E; ARRUDA, S. M; NARDI, R. Pluralismo metodológico no ensino de ciências. **Ciência & Educação**. (Bauru) vol.9, n.2, pp.247-260, 2003.

MACÊDO, J. A; DICKMAN, A. G; ANDRADE, I. S. F. Simulações computacionais como ferramentas para o ensino de conceitos básicos de Eletricidade. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, Florianópolis, p. 562-613, ago. 2012.

MARENGÃO, L. S. L. **Os Três Momentos Pedagógicos e a elaboração de problemas de Física pelos estudantes**. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012.

MARQUES, N. R. L; ARAÚJO, I. S. Investindo na formação de professores de ciências do ensino fundamental: uma experiência em física térmica. **Experiências em Ensino de Ciências –V5(3)**, pp. 131-152, 2010

MIGUEL, J. C., CORRÊA, H. P. S.; GEHLEN, S. T. A significação conceitual na estruturação dos momentos pedagógicos: um exemplo no ensino de física. **Experiências em Ensino de Ciências V.9, Nº 2**, 2014.

MUENCHEN, C. **A disseminação dos Três Momentos Pedagógicos: um estudo sobre práticas docentes na região de Santa Maria/RS**. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica). Florianópolis: UFSC/PPGECT, 2010.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. A construção de um processo didático-pedagógico dialógico: aspectos epistemológicos. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências** (Online), Belo Horizonte/MG, v. 14, n. 03, p. 199-215, set. /dez. 2012.

MUENCHEN, C.; DELIZOICOV, D. Os três momentos pedagógicos e o contexto de produção do livro "Física". **Ciência & Educação**, Bauru, vol.20, n.3, p.617-638, 2014.

PIRES, C. F. J. S., FERRARI, P. C., QUEIROZ, J. R. O. A tecnologia do motor elétrico para o ensino de Eletromagnetismo numa abordagem problematizadora. **R. B. E. C. T.**, vol. 6, núm. 3, set-dez.2013.

SALES, N. L. L. **Problematizando o ensino de física moderna e contemporânea na formação continuada de professores: uma análise das contribuições dos três momentos pedagógicos na construção da autonomia docente**. Tese (Doutorado em Ensino de Física) - Ensino de Ciências (Física, Química e Biologia), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SASSERON, H.; MACHADO, V. F. **Alfabetização Científica na prática: inovando a forma de ensinar Física**. São Paulo: Livraria da Física, 2017.

SCHNEIDER, T. M; PANIZ, C. M; MAGOGA, T. F; FERREIRA, M. V; MUENCHEN, C. Os Três Momentos Pedagógicos e a Abordagem Temática na Educação em Ciências: um olhar para as diferentes perspectivas. **Ensino & Pesquisa**, v.16, n. 1, p.150-172, 2018.

