

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT01.016

A PRÁTICA DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE E A DIFERENÇA: FORMAÇÕES, CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS

ARÍCIA CECÍLIA DE FARIAS BEZERRA RODRIGUES

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialista em Literatura Infanto-Juvenil, pela Universidade Cândido Mendes (PROMINAS). Especialista em Gestão Educacional, Docência no Ensino Básico e Superior e Projeto, pela Faculdade Estratégica. Graduada em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), professoraariciacfb@gmail.com.

RESUMO

A constante busca por padronização das aprendizagens e saberes, e com ela, dos próprios alunos, é um dos grandes problemas da educação na atualidade. Em um país multicultural como o nosso e de dimensões continentais, nos parece impossível que essa padronização possa ocorrer de forma a resultar em um processo de ensino que realmente faça sentido para o discente. Frente a isso, as formações de professores, em geral, também não têm considerado esse multiculturalismo, o que resulta numa prática acrítica em relação à diversidade e à diferença. Nesse sentido, a presente pesquisa objetiva investigar as narrativas de professores em relação ao modo de lidar com a diferença e a diversidade para o trabalho com a literatura em sala de aula. Para isso, foram selecionados um professor e uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente de 4º e 5º anos, respectivamente, que por meio de uma entrevista dirigida discutiram sobre suas formações, concepções e vivências. As categorias para análise foram divididas de acordo com esses 3 aspectos. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (Bardin, 1977). As análises nos levaram a refletir sobre a necessidade de formações voltadas para esses temas, principalmente realizadas na própria escola, local de realização do ensino-aprendizagem. Entendemos também que a consideração das diferenças e da diversidade entre os alunos, pelo professor pode auxiliar na seleção de materiais e metodologias, o que torna o ensino mais significativo, bem como o trabalho com a literatura em sala de aula.

Palavras-chave: Diversidade. Diferença. Formação de professores. Literatura.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo geral investigar as narrativas de professores em relação ao lidar com a diferença e diversidade para o trabalho com a literatura em sala de aula. Para isso, foram selecionados um professor e uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente de 4º e 5º anos, respectivamente, que através de uma entrevista dirigida discorreram acerca de suas formações, concepções e vivências. Tomamos essa pesquisa como relevante ao passo que o campo das práticas pedagógicas vem sofrendo grandes mudanças, tanto na área teórica quanto prática, nos últimos anos, e que muitas são ainda as necessidades a serem sanadas no âmbito educacional brasileiro. Aqui consideramos que uma dessas necessidades é a consideração da diferença enquanto fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

Levando-se em consideração a crença dos Estudos Culturais de que existe pedagogia em diferentes artefatos sociais, ou seja, um currículo social vivo, que é capaz de ensinar de diferentes modos (PARAÍSO, 2010, p. 26), entendemos que o professor precisa estar convicto disso para que considere o saber que o aluno já construiu através desses artefatos, que não são apenas escolares. Essa convicção possibilita ao docente considerar não só a diversidade presente em sua sala de aula, mas também a diferença que existe entre seus alunos.

Acreditamos aqui no letramento literário, conceituado por Cosson (2006) como a leitura literária capaz de nos fazer refletir sobre o mundo a nossa volta, já que se baseia na própria condição humana, tornando-se um importante instrumento para a formação do cidadão autônomo, consciente e principalmente transformador. Desse modo, considerar as diferenças dos alunos é uma ação capaz de auxiliar no desenvolvimento do letramento literário em sala de aula, letramento este que também pode contribuir para uma educação que valorize as diferenças e o multiculturalismo presente em nossa sociedade.

Em relação a isso, muito tem sido falado sobre a educação voltada para o multiculturalismo, porém, poucas são ainda as intervenções que desenvolvam uma perspectiva realmente crítica em relação ao que Candau (2008), citando Stephen Stoer e Luíza Cortesão (1999: 56), chama de “arco íris cultural”. Nesse sentido, as práticas escolares em geral, promovem a celebração de movimentos e culturas marginalizadas, como o dia do índio, a consciência negra, ou o dia internacional

da mulher, sem que sejam refletidas as relações de poder construídas histórica e socialmente, a inter-relação e hibridização das culturas (CANDAUI, 2008, p. 22-23).

Em contraste a isso, vivemos em tempos de padronização de conteúdos e de saberes. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual dita aprendizagens chamadas de “essenciais”, buscando regularizar o que deve ser ensinado nas escolas de todo o país, um país plural e diverso, está homologada, sendo uma lei a ser seguida por todas as redes de ensino, tanto públicas quanto privadas.

Nesse sentido, a educação na contemporaneidade enfrenta uma série de contradições e problemáticas que precisam ser analisadas e refletidas para que o ensino possa servir efetivamente ao pleno desenvolvimento do educando, enquanto ser individual e ao mesmo tempo para o seu exercício da cidadania, assim como rege a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Assim, o presente trabalho visa contribuir com tais discussões, buscando refletir especificamente em relação às necessidades de um trabalho que considere e valorize as diferenças, de modo a dar sentido à prática do professor e ao aprendizado dos alunos, buscando o letramento, especificamente aqui o literário, e a formação de leitores autônomos, conscientes e reflexivos em relação ao ser humano, conhecedor de si e do outro enquanto seu semelhante e diferente.

Nesse sentido, o presente artigo está dividido em 3 partes. A primeira corresponde às discussões teóricas que embasaram a pesquisa. Na segunda parte está descrita a metodologia e análise dos dados coletados através da entrevista dirigida com os professores foi aqui desenvolvida com base em 3 categorias respectivamente: formações, concepções e vivências. Desse modo, suas narrativas foram analisadas, a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977), levando-se em consideração os conteúdos das categorias de análise em questão. Por fim, são apresentadas as considerações finais acerca dos resultados alcançados.

A CONSIDERAÇÃO DAS DIFERENÇAS E DA DIVERSIDADE PARA A PRÁTICA DOCENTE

Como citamos acima, vivemos em um momento de crise educacional no Brasil, no qual, inúmeros são os elementos que interferem em seu desenvolvimento, cada um com intencionalidades bem delineadas, como é o caso das orientações do Banco Mundial e de seu interesse no aumento da produtividade (PEREIRA, 2009,

p. 127), bem como das próprias avaliações nacionais que visam o alcance de um índice de desenvolvimento da educação básica, calculado de acordo com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, avaliações essas as quais consideramos falhas, pois não “medem” o real conhecimento do aluno e o desenvolvimento da educação.

Consideramos aqui também como cenário da crise, a busca por padronização dos saberes através de inúmeros documentos oficiais, sendo o mais recente, a Base Nacional Comum Curricular, que visa à definição de aprendizagens “essenciais”. O documento ainda apresenta que 60% do currículo deve ser padrão, e que os 40% restantes, devem ter conteúdos diversificados de acordo com as características locais e regionais do contexto escolar. Porém, ao observarmos a quantidade de “aprendizagens essenciais” (colocamos aqui entre aspas por questionar quem é capaz de selecionar as aprendizagens que são realmente essenciais, bem como, quais aprendizagens não foram consideradas essenciais) propostos na versão homologada, seria sorte que qualquer sistema de ensino pudesse desenvolver seu currículo diversificado de modo realmente eficiente. Além disso, ao entender que muitas são as culturas e que estas vivem em constante interação, quais aspectos de quais culturas seriam selecionados para compor o currículo diversificado?

Desse modo, em tempos de padronização, torna-se complicado pensar que seja possível promover uma educação que considere as diferenças e a diversidade cultural, tratando-a de forma realmente crítica. Segundo Ferreira (2015, p. 300-301) o uso do termo “diversidade” vem se acentuando nas últimas décadas em várias áreas do conhecimento e segmentos sociais como reflexo do interesse do “novo bloco hegemônico”, ou aliança social democrata, constituída pelos neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e pela nova classe média profissional e administrativa. Essa elite dominante defende, decide e expande em eventos mundiais, como o Fórum Econômico Mundial, agendas políticas, econômicas e educacionais que protegem seus interesses. Nessas agendas são incorporadas as “massas humanas sem poder” no intuito de serem “preparadas para responder às demandas geradas pela era da informação, da globalização e da sociedade do conhecimento” (FERREIRA, 2015, p. 301).

Assim, para a autora, é possível afirmar que a BNCC retoma o discurso de outros documentos oficiais no que diz respeito à orientação de práticas pedagógicas baseadas em um currículo comum nacional. No entanto, ao propor um currículo homogêneo para um país multicultural, a base não considera as implicações e

tensões relacionadas ao termo diversidade, deixando explícito que ela atende e serve aos interesses das classes dominantes.

Em relação ao multiculturalismo, Candau (2008, p. 19-20) afirma que esse termo é polissêmico, e apresenta duas abordagens para o mesmo: uma descritiva e outra propositiva. Na abordagem descritiva, para a autora se enfatizam “a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (CANDAU, 2008, p. 19-20). Já em relação à abordagem propositiva, Candau (2008, p. 20) afirma que

A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente com um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar de intervir de atuar no mundo social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva.

Para isso, a autora apresenta diferentes concepções dentro dessa abordagem. A primeira delas é a abordagem assimilacionista, que compreende as desigualdades de oportunidades de grupos marginalizados, mas que visa incorporá-los à cultura hegemônica como sendo a correta por ser socialmente valorizada. Na escolarização essas culturas marginalizadas são negadas para que seus pertencentes sejam incorporados na cultura hegemônica em caráter homogeneizador.

Uma segunda abordagem apresentada por Candau (2008, p. 21) é denominada de multiculturalismo diferencialista. Esta propõe dar ênfase às diferenças, porém não leva em consideração o dinamismo cultural e acredita nas culturas de modo estático, o que gera apenas a formação de comunidades, ou o que a autora chama de “*apartheids* socioculturais”.

A autora defende na escola uma abordagem intercultural, a qual promove a inter-relação entre diferentes culturas, considerando seu caráter dinâmico e de constante mudança, por ser sócio-historicamente construída, a hibridização das culturas e que promova a conscientização dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, bem como as diferenças presentes em seu interior.

Encarar o multiculturalismo a partir da abordagem intercultural, nos leva a considerar os efeitos da globalização, os quais têm aproximado cada vez mais diferentes culturas, promovendo uma maior hibridização destas e uma contradição entre o que é global e o que é local. Desse modo, cada vez mais as identidades

têm se tornado fluidas, o que Hall (2006, p. 7) problematiza como a possibilidade da existência de uma “crise de identidades” na pós-modernidade. Assim, para Hall (2006, p. 13)

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.

Nesse sentido, pelo fato de a globalização aproximar cada vez mais diferentes culturas, isso resvala na construção de nossas identidades na atualidade, e na própria cultura escolar. É inegável que os tempos mudaram, que as pessoas se constroem e se relacionam de outra forma, e que para que a educação não se torne obsoleta, é necessário que ela acompanhe tais mudanças (PARAÍSO, 2010, p. 28). O que percebemos muitas vezes é uma resistência por parte dos agentes educacionais às mudanças, apegando-se ao conservadorismo de conceitos estabelecidos como verdades absolutas e únicas. Por mais que nos documentos sejam incorporados termos como diversidade, multiculturalismo, como afirma Ferreira (2015, p. 300-301) esses são vitimados a significações rasas, que pouco estimulam o trabalho com uma abordagem realmente numa perspectiva intercultural.

Segundo Canen e Xavier (2011, p. 641) articular os conceitos de diversidade, diferença, igualdade e justiça social “à formação de professores tem se tornado um desafio premente para a educação e para as instâncias envolvidas nesse processo”. Desse modo, não basta apenas incorporar às formações os termos e tomar como base qualquer conceito. É importante que se tenha bem definidos conceitos que promovam abordagens interculturais. Algo que se precisa ter em mente é a afirmação de Moreira e Câmara (2008, p. 44), parafraseando Boaventura de Souza Santos (1997), de que “as pessoas têm direito à igualdade sempre que a diferença as tornar inferiores, mas têm direito à diferença sempre que a igualdade ameaçar suas identidades”. Assim, uma formação de professores com a articulação dos conceitos de diversidade, diferença, igualdade e justiça social e que vise o ensino que realmente faça sentido para o professor e seus alunos, precisa tê-los delineados de modo que promovam uma abordagem intercultural.

Entendemos então que essa perspectiva pode contribuir para a promoção do letramento literário dos alunos, por considerar suas especificidades, suas

diferenças e a produção de suas identidades. Rezende e Oliveira (2016) conceituam que o ensino de literatura deve contemplar duas vertentes: a aproximação e o distanciamento. Para as autoras, isso significa que o ensino fundamental deve provocar nos alunos a aproximação com a literatura, trazendo para sala de aula textos atrativos para eles, condizentes com suas experiências, contextos sociais e que apenas no ensino médio fosse causado o distanciamento, que é a leitura de obras mais distantes de suas realidades podem proporcionar. Se é necessário promover essa aproximação, é necessário que o professor conheça seu aluno, quem ele é, de onde vem, do que gosta, como vive, e considere sua identidade em construção, para que possa trazer textos literários com os quais os mesmos se identifiquem.

Como já explicitado acima, entendemos o letramento literário a partir de Cosson (2006), que afirma que quanto maior o nosso corpo linguagem, maior nosso mundo, sendo o mesmo, meio de conhecimento do mundo, do outro e de si, por ser o texto literário baseado na própria condição humana. Segundo Paulo Freire (1989), a apreensão da leitura da palavra escrita não exclui a leitura do mundo que a precede; em vez disso, exige sua continuidade, já que para uma leitura crítica, torna-se necessária a relação do texto com o contexto; é o que ele chama de leitura da “palavramundo”. Assim sendo, essa relação entre leitura da palavra e leitura do mundo é o que faz com que a realidade seja “reescrita”, transformada na busca de uma sociedade mais democrática.

Assim, a busca pelo letramento literário em sala de aula, tomando como necessária a valorização das diferenças, contribui para uma melhor aproximação do aluno com o texto, bem como o próprio letramento literário pode, através da seleção de textos, das discussões promovidas e da própria reflexão da condição humana, ser agente de inter-relação entre as culturas e de reflexão sobre as relações de poder vigentes entre elas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi realizada no município de Camalaú, situado na microrregião do Cariri Ocidental da Paraíba, a 317 km de distância da capital paraibana, João Pessoa-PB. Em 2022, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população era estimada em 6.085 habitantes. A rede municipal de ensino é composta por 9 escolas, sendo apenas 3 de zona urbana (1 de ensino infantil, 1 dos anos iniciais do ensino fundamental e 1 com turmas dos anos

finais do ensino fundamental), 5 da zona rural e 1 situada no distrito Pindurão, pertencente ao município de Camalaú-PB.

O professor e a professora participantes desta pesquisa pertencem ao corpo docente deste município, os quais estão lotados na única escola de anos iniciais da zona urbana. Com o objetivo de investigar suas narrativas em relação à forma de lidar com a diferença e a diversidade para o trabalho com a literatura em sala, foram conduzidas entrevistas dirigidas, nas quais ambos discorreram acerca de suas concepções, vivências e formações. Para mantermos o anonimato dos participantes da pesquisa, eles serão denominados aqui de A1, para o professor de 4º ano, e de A2 para a professora de 5º ano.

Após a coleta de dados nas entrevistas, dividimos aqui três categorias de análise, selecionadas de acordo com o que visamos analisar em suas narrativas, sendo elas: formações, concepções e vivências. Os dados foram analisados com base nos pressupostos da Análise de Conteúdo (Bordin, 1977).

NARRATIVAS DOS PROFESSORES: FORMAÇÕES, CONCEPÇÕES E VIVÊNCIAS

CATEGORIA 1: DAS FORMAÇÕES

Em relação às formações buscamos conduzir os docentes a expor quais suas formações e, entendendo a prática como parte integrante da formação do professor, a partir de Tardif (2005), o conhecimento do professor é “plural, compósito e heterogêneo” (p. 61), e é construído através da “formação inicial, contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, etc” (p. 60). Buscamos saber ainda em relação ao tempo de trabalho em sala de aula.

A1 narrou possuir formação em Pedagogia desde 2012 e ter uma especialização em Filosofia e Sociologia, além de estar terminando outra pós-graduação em Português e Literatura, tendo 15 anos como professor, sendo 7 ou 8 anos nos anos iniciais do ensino fundamental. Já a professora do 5º ano, denominada aqui A2, expôs ter uma primeira formação há muito tempo em Letras – Língua Portuguesa, bem como especialização em Inglês e em Metodologias do Ensino. Ela ainda afirmou

que seu último curso de formação foi em Pedagogia, pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e que possui em média 25 anos de atuação docente.

Ao serem questionados se acreditavam ter tido alguma formação que lhes auxiliasse a lidar com a heterogeneidade das diferenças em sala de aula, A1, categoricamente respondeu que não. Porém, A2 afirmou que

RESPOSTA DE A2

Eu acho que todas me ajudaram de certa forma, né? Principalmente essa última. Eu acho que ela era mais voltada pra questão pedagógica, assim, mais trabalhar mais com crianças onde estou atuando agora, né? Então assim, me ajudou bastante, essa questão da diferença entre as crianças, a questão da diversidade. Cada ser com suas particularidades (risos). (A2)

Na fala de A2, percebemos a crença de que suas formações, apesar de não terem sido voltadas especificamente para o trato com as diferenças e a diversidade em sala de aula, lhe possibilitaram auxílio para isso. É interessante observar também que nenhum dos participantes apresentaram seus anos de prática docente como sendo parte de sua formação enquanto profissionais.

Desse modo, nas narrativas dos professores, mesmo ambos tendo uma carreira docente há mais de uma década (A2 com mais de duas décadas de atuação) não tiveram oportunidades, ou até mesmo não se descobriram com interesse em buscar cursos voltados especificamente para a diversidade e a diferença. Nesse processo de formação não só a oferta de cursos é válida, mas outros aspectos da formação devem ser levados em consideração, como afirma Canen e Xavier (2011, p 643).

pensar a formação continuada de professores em uma perspectiva multicultural significa pensar em uma efetiva mudança de atitude, de postura e de olhar sobre a diversidade e a diferença. Não mais a celebração acrítica da diversidade, e sim o questionamento, a participação e a decodificação de teorias, conceitos, discursos e mensagens que compõem o currículo e as práticas em sala de aula e que muitas vezes se apresentam impregnados de preconceitos, estereótipos, silêncios e omissões. Para tanto, o diálogo apresenta-se como um instrumento indispensável, a partir do qual professores e alunos possam estabelecer uma dinâmica de entendimento e reflexão, em que as "vozes" de todos sejam ouvidas, consideradas e debatidas. (CANEN; XAVIER, 2011, p. 643)

Assim, a formação parte de uma sensibilidade do próprio docente em se abrir para as diversas “vozes” presentes na escola e fora dela, analisando criticamente as formas de celebração da diversidade em suas práticas.

CATEGORIA 2: DAS CONCEPÇÕES

Ao tratarmos sobre o que os participantes A1 e A2 entendiam por diversidade e diferença, A1 demonstrou num primeiro momento não compreender o questionamento: (O professor sorri e fica reflexivo) “Diversidade e diferença... Não entendi!” (A1). A entrevistadora conduziu-o ao entendimento dizendo que sua turma era heterogênea. A1 respondeu: “Ah, entendi! Nunca vai ser.”. A entrevistadora o questionou se ele queria dizer homogênea. Então o mesmo expressou seu entendimento acerca do questionamento:

RESPOSTA DE A1

Homogênea. Sempre vamos ter uma turma, é... com diferentes níveis, né?! Por mais que se invista na educação, mas sempre vamos pegar, nunca vamos chegar com um aluno totalmente alfabetizado no 3º ano, (corrigiu) no 4º ano. Sempre vai chegar um momento que, cada um de nós pegamos uma turma, percebe-se essa diferença. Ano passado eu peguei uma turma de 4º ano, que 50% não sabia ler. Esse ano 90% sabe ler, mas a dificuldade persiste em matemática. Sabem português e matemática têm essa dificuldade.

Ao analisarmos sua fala percebemos que ao falarmos de heterogeneidade em sala de aula, o professor remete pensamento especificamente aos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, sem que se apresente em sua fala questões como a diversidade cultural e as diferenças entre seus alunos em relação a suas identidades. Desse modo, vemos a individualidade do aluno resumida ao tempo de aprendizagem que o mesmo tem em relação à aquisição da leitura e escrita. Tal direcionamento no pensamento do professor pode ser reflexo da exaustiva demanda do professor em relação ao desenvolvimento da alfabetização de seus alunos, principalmente através de mecanismos de controle decorrentes de políticas públicas, como as avaliações em larga escala, sem que se leve em consideração as diferentes vivências e realidades desses alunos,

Sobre isso, A2 ao ser questionada em relação ao que entende por diversidade e diferença:

RESPOSTA DE A2

Diversidade, acho que é a questão de cada ser, ter a sua particularidade em si. Assim também como a diferença. Eu acho que um é um... muito ligada a outra, num é? Nós somos seres diversos, claro (risos). Ninguém é igual. E cada ser, por ser diverso, tem a sua diferença particular. E a gente tem que aprender a conviver com todas elas. Cada um tem seu jeito de pensar, de agir, de falar, de se comportar, então... (A2)

Observamos na fala de A2 que ela elabora sua resposta explicando o que entendemos aqui por diferença, quando cita as particularidades de cada ser. Percebemos uma confusão em relação ao que ela entende por diversidade ou diferença, afirmando que são relacionados, mas sem conseguir definir precisamente o que significa cada um dos termos.

Os entendimentos de A1 e A2 se justificam pelos dados analisados na seção anterior, os quais não lhes foram disponibilizadas formações voltadas para o trato com as diferenças e a diversidade cultural, o que os deixa à margem de teorias que conceituam e desenvolvam esses termos.

Ao serem questionados como avaliam a heterogeneidade de diferenças em suas salas de aula, A1 responde que é algo ruim. Ao ser questionado por que é algo ruim, responde:

RESPOSTA DE A1

Porque muitas vezes, é... um exemplo a classe social, né? A classe social, eu vejo muito aqui, uns se sentem às vezes constrangidos porque precisam de um material "Ah professor, eu pedi a meu pai, mas ele não comprou porque não tinha dinheiro" (representando a fala de um aluno). Mas fulano todos os dias trás material novo. Então isso, eu vejo esse impacto, entendeu? Entre a... ambas as partes, com relação a classe social, mas só a classe social. (A1)

Percebemos na fala de A1 que nesse momento ele remete à desigualdade social como algo que interfere nas relações em sala de aula, deixando de lado o viés dos níveis de aprendizagem apresentados em sua fala anterior.

Já A2 inicia apresentando que seria melhor se a turma fosse homogênea, mas depois muda afirmando que a heterogeneidade é importante.

RESPOSTA DE A2

É... (risos). Eu queria muito que fosse homogênea, mas... (risos). Mas isso também ia prejudicar a gente, porque a gente não ia crescer. A questão da heterogeneidade, ela ajuda a gente a crescer, como ser humano, né? Porque você vai vendo

cada um do seu jeito, cada um... com seu pensamento, com sua... E isso ajuda a gente enriquecer, as nossas, os nossos conhecimentos, né? Cada pessoa com seu jeitinho, com seu mundo e isso aí faz com que a gente cresça e melhore como professor, como profissional e como pessoa também, né? E essa heterogeneidade, ela... Impossível que não seja assim. Ela é necessária, né? Ela é realmente a realidade. Não existe uma sala que seja homogênea. Tem que ser heterogênea mesmo, porque cada ser é um ser. (A2)

Podemos considerar na fala de A2 que ela vê a heterogeneidade como necessária para se aprender a lidar com a própria heterogeneidade, posta como a realidade. É perceptível uma dualidade entre ser boa para o crescimento ou ser apenas necessária para se aprender a lidar com a realidade.

Em nenhuma das narrativas, tanto de A1 quanto de A2 percebemos a perspectiva da abordagem intercultural a qual Candau (2008, p. 22) apresenta. O que observamos nesses trechos é a presença de uma abordagem descritiva do multiculturalismo, nas quais são descritas e compreendidas as construções das configurações multiculturais específicas de cada contexto. Para que pudéssemos analisar a abordagem dos professores em relação ao multiculturalismo em suas práticas, seria necessária uma pesquisa mais aprofundada com maior tempo de duração e observação de suas ações em sala de aula.

CATEGORIA 3: DAS VIVÊNCIAS

Em relação às vivências dos professores participantes, foi questionado se eles acreditavam conhecer seus alunos. A1 relatou que não conhece todos bem, pois a turma é grande, e que conhece apenas os mais próximos.

RESPOSTA DE A1

Mas alguns eu não conheço. É tanto que esses dias, né? Eu tive um aluno que chegou. Eu conheço um pouco né? Assim, ele sempre tá próximo. Gosta de abraço, carinho, né? E ele não veio me abraçar quando chegou. E eu fui perguntar porque. Ele disse que tava com problema em casa. Né? E outros e outros eu vejo, eu não percebo, eu não conheço todos. Aos poucos, dia após dia, é que eu vou conhecendo. Mas eu não conheço. Até hoje eu não conheço todos não. Até o momento não. (A1)

Podemos perceber no relato de A1 que a grande quantidade de alunos na turma (29 discentes) dificulta a aproximação e o conhecimento de quem são, sendo que fica a cargo dos estudantes essa aproximação. Dessa forma, os alunos que são

mais comunicativos são aqueles que promovem a aproximação com o professor, enquanto os demais permanecem desconhecidos a ele. Esse fato não é exclusivo na sala de aula de A1 ou raro na realidade educacional brasileira. O professor se torna tão sobrecarregado com a quantidade de demandas que muitas vezes não tem tempo para conhecer aqueles alunos mais reservados, que por vezes são os que mais precisam de seu auxílio. Dessa maneira, na narrativa de A1, percebemos que conhecer a turma não é uma prioridade para ele, o que demonstra a não tomada de consciência ou a descrença de que isso é algo que possa lhe auxiliar no desenvolvimento de suas práticas e promover um melhor resultado em relação ao ensino-aprendizagem.

A2 ao ser questionado se acreditava conhecer bem sua turma, afirma:

RESPOSTA DE A2

Acredito (risos). Não assim, tão bem quanto é necessário pra um desenvolvimento de um trabalho melhor. Mas assim, eu conheço cada um. Até porque tem uns que são bem próximos a mim e outros não. Mas mesmo assim, pelo fato de já vir conhecendo eles de outras séries, né? Mas sempre estudaram aqui nessa escola. Ai a gente sempre tá fazendo trabalho junto com outras turmas, e a gente acaba conhecendo um pouquinho. Um pouquinho da família, né? A gente tem contato direto com os pais. Formamos grupos, ai... nas redes sociais, que a gente fica interagindo, né? Sempre que tem problema de saúde, problema em casa. E a gente tá sempre interagindo. E eu acho que isso ajuda muito a conhecer o aluno. (A2)

Já no início da fala observamos que A2 acredita que conhecer os alunos é importante para o desenvolvimento de um trabalho melhor, afirmando conhecer cada um em sua turma. Desse modo, por mais que A2 não consiga definir com precisão naquele momento os conceitos de diferença e diversidade, como ocorreu na fala anterior, percebemos que considera importante as diferenças em sua fala por ter em mente que cada aluno é específico e sente a necessidade de conhecê-los para desenvolver melhor seu trabalho.

Ao serem questionados se trabalham com literatura em sala de aula, tanto A1 quanto A2 expressam que sim. A1 expõe que trabalha através de rodas de leitura e A2 diz que trabalhou nas oficinas de Olimpíadas de Língua Portuguesa com poesia, e que além disso, trabalhou com outros gêneros como fábulas, com o qual gostava de trabalhar a moral da história, e histórias em quadrinhos.

Questionamos então o que A1 e A2 levam em consideração para selecionar os textos literários que serão lidos em sala de aula.

RESPOSTA DE A1

Aqueles textos de suspense, dramas, eles não gostam de romances. Não gostam. Eles gostam daqueles... daqueles textos que vem muitas imagens. Gostam de tirinhas, né? Não gostam muito dessas coisas, é... aqueles textos de contos. Eles não gostam de contos. É tanto que o livro didático deles traz mais contos, por isso que eu vou "Leitura" (como se dissesse aos alunos) ai eles dizem "de novo? Conto de novo?" Eles reclamam de conto. Não gostam de conto. Eles gostam mais de suspense, lendas. (A1)

Percebemos na fala de A1 que ele leva em consideração o que pôde observar que alunos se identificam. Assim, por mais que A1 expresse não conhecer todos de sua turma, ele consegue identificar com quais gêneros as crianças se identificam para poder selecionar seus textos. Não ficou bem claro aqui o que o professor expressa como sendo "conto", se se refere ao gênero textual ou se ele tenta se remeter aos gêneros como suspense, romance, drama.

Em relação ao que é levado em consideração para a seleção de textos literários para serem trabalhados em sala, A2 também expõe que busca textos que possam chamar a atenção dos alunos, além de se preocupar também com o nível do texto de acordo com o nível de leitura dos discentes.

RESPOSTAS DE A2

O nível, o conteúdo em si, né? O que que vai chamar atenção, se vai chamar atenção deles naqueles textos. Porque às vezes tem uns textinhos sem graça pra idade deles, então a gente levo em consideração a questão do nível do texto. (A2)

Com a aprendizagem, às vezes que lá tenha alguma coisa para partir da leitura para trabalhar conteúdos, propriamente ditos. Mas eu levo em consideração principalmente isso. A questão do livro. Se eles vão compreender e se vai agradar a turma que a gente já conhece um pouquinho perfil deles, né? A gente tenta sempre levar algo que vai agrada-los. Que a gente pensa que vai agrada-los. (A2)

Observamos também na fala de A2 uma perspectiva bem presente no trabalho com literatura na realidade educacional, que é a utilização do texto literário para o trabalho de conteúdos, aos quais ela chama de "propriamente ditos". Aqui observamos a relação de poder entre os demais conteúdos e o texto literário, que é visto muitas vezes apenas como passatempo, ou como uma simples forma de melhorar o nível de leitura dos alunos, sendo tratado secundariamente na escola em relação aos conteúdos. Segundo Rezende e Oliveira (2016, p. 17), a literatura era anteriormente "posição privilegiada e central quanto à formação cultural, hoje

na periferia dos conteúdos escolares, compartilha essa função de formação com outras formas de ficção”.

Quando questionados em relação à receptividade dos alunos em relação à leitura literária em sala de aula, ambos apresentam momentos diferentes que os alunos gostam e que não gostam da leitura.

RESPOSTAS DE A1

É... (reflexivo) (A1) Como é que eles recebem esses textos? Você acha que eles recebem bem ou não...? (ENTREVISTADORA)

Não. Quando eu coloco na prova, né? Na avaliação, texto. “eita como o/a professor/a colocou um texto grande na prova, não gosto disso! Nós não gostamos disso!”. É porque eles têm preguiça de ler. Não gostam de textos, né? Eles... quando eu coloco texto que vem com aquela parte de interpretação e compreensão, né? Eles não gostam. Eles gostam daquele texto, daquele texto que por exemplo, eu chego na roda de leitura, por exemplo, quando nós estamos na roda de leitura, eles vão contando, eles vão selecionando aqueles livros que eles gostam. E eles, é tanto que eles relatam. (A1)

Na fala de A1 percebemos a necessidade que os alunos têm de contato com a literatura em forma de identificação. Ou seja, os alunos gostam da leitura quando eles selecionam os textos, assim podem escolher o que se identificam.

RESPOSTA DE A2

Alguns gostam muito, são bem interessados. Eles gostam. Outros reclamam porque são leituras grandes. Se for pra eles lerem e interpretarem, fazer o estudo. Às vezes eles reclamam quando é um texto longo, mas se for para mim ler eles gostam que seja um texto longo. Eles sempre pedem. Eles gostam muito da literatura de cordel. Eles sempre pedem. Tem alguns alunos que sempre trazem também pra gente fazer a leitura. Que eles gostam mesmo da literatura de cordel. Quando eu começo eles não querem parar. Então assim, quando é pra mim ler, eles gostam muitos não reclamam não que é longo não. Agora se for pra eles lerem, aí eles gostam mais de textos mais curtos, mais breves, mais diretos. (A2)

No relato de A2 percebemos que os alunos também buscam identificação com os textos, como é o caso da literatura de cordel. Por mais que o desejo deles seja de que o professor leia, aspecto que pode ter diversas motivações, como a própria dificuldade de leitura, que perdura muitas vezes por todo o ensino fundamental, mas é possível notar que a turma apresenta receptividade à mediação de textos literários. Desse modo, a resistência à leitura pode ser combatida através do uso

sequências de letramento literário, por exemplo, que por meio da motivação, conceituada por Cosson (2006), na qual se pode utilizar elementos paratextuais para despertar a curiosidade dos alunos a descobrir o que o texto traz.

Nessas últimas falas, observamos a importância de se considerar as identidades em construção dos alunos para se trabalhar com o texto literário, sempre buscando aproximá-los para que possa se identificar e refletir sobre as vivências de seus personagens ou de seu eu-lírico, como cita Santos (2016, p. 47) na qual a "literatura coloca o leitor num lugar relativamente confortável para sentir" as emoções, sem estar ameaçado na realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente aos desdobramentos da educação brasileira e da quantidade de problemáticas que precisam ser sanadas nesse campo, tomamos o lidar com as diferenças e a diversidade em sala de aula como um ponto necessário para que o abismo existente entre o ensino e a aprendizagem possa ser reduzido. A padronização dos saberes e com ela a padronização do alunado é um entrave para a assimilação de novos conhecimentos pelos discentes, que por vezes não conseguem enxergar sentido em sua frequência em sala de aula.

Na presente pesquisa, pudemos observar na primeira categoria de análise que a formação de professores para lidar com as diferenças e a diversidade ainda é falha. Mesmo que cursos de formação inicial e continuada abordem superficialmente esses temas, percebemos que esses são ainda pouco conhecidos e discutidos de forma crítica no local de construção da aprendizagem, que é justamente a escola.

Na segunda categoria de análise, essa premissa é reafirmada ao percebermos que as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas sobre diversidade e diferença ainda não chegaram ao dia a dia da escola. Notamos isso tanto pela secundarização da necessidade de se conhecer o aluno, quanto pela dificuldade de sistematização desses conceitos por parte dos professores através de um viés intercultural, observáveis nas falas de A1 e A2. Esse fato nos faz questionar o papel social da pesquisa, que não está sendo efetivado no espaço ao qual ela necessita chegar. A escola pública é carente em diversos aspectos e um deles recai sobre a formação de profissionais que possam, a partir dela, acompanharem os processos de mudança que a educação vem sofrendo nos últimos anos. Desse modo, será que as pesquisas

em educação estão sendo utilizadas para a transformação da educação ou têm se restringido ao espaço acadêmico?

Dessa forma, concordamos com Amiguiño (2002) ao criticar o distanciamento entre academia e escola, pois pensar na formação de professores na escola é considerar as diferenças que esses próprios profissionais possuem, além das diferenças e da diversidade de seus alunos, já que estará direcionada para alguém, e não apenas a um público geral e estereotipado imaginado ou superficialmente conhecido pelo formador. Uma formação feita com o professor e não para o professor.

Na categoria das vivências, tomamos como hipótese que a quantidade de alunos numa turma pode interferir no conhecimento que o professor terá de cada um deles. A1 possui 6 alunos a mais que A2, e julga não conhecer bem todos eles. Já A2 acredita conhecê-los bem. Além disso, a quantidade de tarefas que precisam ser realizadas pelo professor, faz com que ele encare o conhecer seu aluno como secundário às demais atribuições que ele precisa exercer. Desse modo, o professor acaba não tendo tempo de se aproximar mais daqueles alunos que pouco socializam.

É perceptível também nessa terceira categoria a consideração que o professor tem ao selecionar textos para serem lidos. Por mais que na fala de ambos fique nítido que o texto literário é utilizado para o trabalho de outros conteúdos, percebemos que os docentes buscam textos que eles acreditam ser atrativos para os alunos. Além disso, observamos em suas falas que a receptividade do texto é melhor quando essas identificações dos alunos são levadas em consideração, e quando o texto exerce a função de protagonista na aula, e não apenas de mero coadjuvante de avaliações e outros conteúdos.

Acreditamos aqui que a presente pesquisa faz um recorte de uma realidade municipal, mas que reflete uma condição mais geral. Desse modo, novas e mais aprofundadas pesquisas precisam ser desenvolvidas nesse âmbito para que possamos refutar nossa crença, ou confirmá-la. Além disso, a pesquisa contribui ainda com a reflexão teórica sobre a necessidade de serem desenvolvidas formações que se debrucem sobre a realidade de cada escola, na formação de professores comprometidos com o respeito e a valorização da diversidade e da diferença.

REFERÊNCIAS

AMIGUINHO, Abílio. Por que uma formação centrada nos coletivos de formação? In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores** (1. : 2001: Brasília) Simpósios [do] Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores. / Marilda Almeida Marfan (Org.). Brasília: MEC, SEF, 2002. p. 60-65.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. LEI Nº 9.394/96 – LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília: Senado Federal, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismos: Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. Org. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-37.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 48. Set-dez. 2011. p. 641-661.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/582> >. Acesso em: 23 mar. 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomás Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 1ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismos:**

Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. Org. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 38-66.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marlucy. **Metodologias de Pesquisas Pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Ed., 2010.

PEREIRA, José Márcio Mendes. O banco mundial como ator político, intelectual e financeiro. Disponível em: http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2009_PEREIRA_Joao_Marcio_Mendes-S.pdf. Acesso em: 27 de Agosto de 2019.

REZENDE, Neide Luzia de; OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. Entre a identificação e o distanciamento: as práticas de leitura ficcional dos jovens e o ensino de literatura. In: **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande, EDUEFG, 2016. p. 17-37.

SANTOS, Josalba Fabiana dos. Leitores/as, textos e contextos. In: **Panorama contemporâneo das pesquisas em ensino da literatura**. Campina Grande, EDUEFG, 2016. p. 41-60.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2005.