



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

14239 - Painel Temático - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

Painel Temático

GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS EM AULAS REMOTAS: DESAFIOS, DESIGUALDADES E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Ana Paula Ferreira da Silva - PUC-SP/PPGE História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Adriane Knoblauch - UFPR - Universidade Federal do Paraná

Alda Junqueira Marin - PUC/SP PPGE História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Luciana Maria Giovanni - PUC-SP/PPGE História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Maria Helena Bertolini Bezerra - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Sandra Maria Sanches - PUC/SP PPGE História, Política, Sociedade - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

GESTORES, PROFESSORES E ALUNOS EM AULAS REMOTAS: DESAFIOS, DESIGUALDADES E EXPERIÊNCIAS ESCOLARES

Adriane Knoblauch – UFPR

Alda Junqueira Marin – PUC-SP

Luciana Maria Giovanni – PUC/SP e UNIARA

Maria Helena Bertolini Bezerra – UFABC/UAB

Sandra Maria Sanches – PMSP

Coordenadora - Ana Paula Ferreira da Silva – PUC-SP

Este painel apresenta pesquisas sobre o cotidiano escolar durante o período de aulas remotas. Aborda os enfrentamentos vivenciados pela equipe gestora e pelos professores na organização das aulas remotas, nos impactos em relação aos processos de aprendizagem, especificamente a alfabetização. A pesquisa “E agora, escola?” realizou grupos focais com gestores e professores de unidades da rede municipal de ensino de São Paulo, para compreender as mudanças, enfrentamentos e caminhos empreendidos na organização escolar para garantir o ensino emergencial. A pesquisa “A pandemia COVID-19 e desigualdades: questões sobre alfabetização e capital cultural das famílias” analisou o desempenho de alunos do 3 ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pinhais (PR), com o objetivo de

compreender o impacto da pandemia no processo de alfabetização, a partir das desigualdades sociais. Por fim, a pesquisa “Tecnologias digitais e relações escolares: incorporação e tensão” fez um levantamento utilizando questionários online e bate-papos, com alunos do 5 ano do Ensino Fundamental, matriculados em uma escola municipal (SP), para identificar suas percepções a partir das experiências do ensino remoto emergencial. Ao analisarmos em conjunto, percebe-se que as adaptações escolares são semelhantes, mesmo considerando as diferenças regionais. Gestores e professores reorganizaram o trabalho escolar com muito esforço e sem referências, considerando que o ensino remoto não se assemelha à estrutura do ensino a distância. Aspectos que historicamente compunham o cotidiano escolar, como as desigualdades sociais, se intensificaram, tanto pela impossibilidade de acesso virtual às atividades remotas, quanto pela acentuação das condições de pobreza das famílias. Isso reverbera, em parte, nas dificuldades de aprendizagem e na aquisição dos conhecimentos, ao dar luz aos processos de alfabetização durante a pandemia, que prescindiam da atuação de familiares para apoiar as crianças nesse momento de aquisição da escrita. As desigualdades sociais, portanto, intensificam as desigualdades educacionais. Por fim, ao ouvir as crianças, compreendemos que as relações sociais, expressas especialmente em relação aos laços de amizade, e os processos de aprendizagem são valorizados pelos alunos, ao reconhecerem a necessidade de contato com os colegas e o modo como as aprendizagens se tornaram menos efetivas e mais superficiais, com a realização de atividades remotas, sem a interação física com os professores.

Palavras-chave: Alfabetização; Prática Pedagógica; Organização Escolar; Pandemia Covid19

E AGORA ESCOLA?

Maria Helena Bertolini Bezerra – UFABC/UAB

Luciana Maria Giovanni – PUC/SP e UNIARA

Palavras-chave: cultura escolar, percepção espaço / tempo, público / privado.

Introdução

Como consequência da necessidade de suspensão das aulas provocada pela Pandemia da COVID 19, em 2021, as escolas brasileiras passaram a vivenciar um novo contexto que exigiu tomadas de decisões a partir do que existia. O grande desafio foi manter o funcionamento das escolas em meio a um cenário absolutamente novo e adverso, tendo como principal problema daquele momento a mudança radical do modo de operar da escola para continuar cumprindo seu papel. O uso da tecnologia digital se colocou como a grande possibilidade para que houvesse a continuidade das aulas em espaços não escolares, assim como a reorganização do tempo de aprender e ensinar.

O presente estudo se integra ao grupo de pesquisa Docência em suas Múltiplas Dimensões/Cnpq, cujo objetivo principal é o de compreender o uso da tecnologia nas escolas focalizando estudantes, professores e gestores em suas práticas cotidianas de ensino e aprendizagem. Devido à familiaridade entre o tema de pesquisa do grupo e os acontecimentos em torno da pandemia, houve a necessidade de adequação de objetivos de pesquisa ao contexto escolar pandêmico. Desse modo, os resultados do estudo ora apresentados, correspondem a um subtema oriundo da necessidade de compreender o uso das tecnologias nas escolas na relação com os sujeitos que delas fazem parte. As esferas pública-privada, assim como o tempo e espaço escolares, constituíram-se em eixos que ajudaram a organizar as conversas com os sujeitos da pesquisa, possibilitando compreender práticas em um contexto mais amplo e relacional.

Centralmente, as mudanças vivenciadas pela escola no período aqui tratado, podem ser melhor compreendidas com base no conceito de cultura como sistema de significações (Williams, p. 206, 1992), em que diferentes sistemas se interrelacionam. Portanto, os sistemas de significações da escola e da família, são nitidamente apreendidos neste processo específico da pandemia, a serem cotejados de maneira relacional.

O período pandêmico evidenciou a necessidade da manutenção da escola como instituição, que serviu de âncora para manter minimamente "certa ordem" social, fazendo permanecer vínculos sociais no sentido geral. Entendida como um sistema de significações, a escola, com práticas muito específicas, não se encerrou em si mesma, ao contrário, manteve uma porosidade com outros sistemas. As práticas oriundas do momento pandêmico, se relacionam e mantêm estreita ligação tanto com as tradições e manutenção de modos de agir inscritos na cultura escolar, como se remodelam a partir das novas vivências sociais, fazendo surgir novos significados.

Nos primeiros momentos da suspensão das aulas, a escola enfrentou, como primeiro problema, a dificuldade em acessar a plataforma digital contratada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a *Google Classroom*, meio escolhido pelo qual estudantes e professores poderiam se comunicar virtualmente. Outros tantos problemas se seguiram: falta

de formação de professores para uso do google; dificuldade no contato com familiares (várias estratégias foram criadas pela escola para contatar todos os estudantes); falta de equipamento para professores e estudantes; falta de pacote de dados; com o tablet fornecido pela SME aos estudantes, foram poucos por turma que acessaram a rede ou a plataforma; falta de manutenção dos equipamentos; o acesso virtual ocorreu por meios particulares; troca constante de número de celular dos estudantes; limite na possibilidade de envio de atividades colocadas na plataforma com vistas a haver maior engajamento dos estudantes (duas disciplinas de cada vez). Assim, se entendido o conceito de cultura com sistema de significados partilhados e negociados, olhar para as práticas que "configuram" essa nova escola, exigiu metodologia que permitisse esse acesso.

Metodologia

Optou-se pela organização, de forma remota, de grupos focais, segundo Gatti (2005), com 13 gestores, 5 professores da educação básica e 5 professores da universidade, para o estabelecimento de conversas sobre como esses sujeitos organizaram o trabalho na escola durante a pandemia. O grupo de participantes foi reunido com o objetivo específico de discutir e elaborar, com base em suas experiências nas escolas, um panorama das atividades que desenvolveram com os estudantes na pandemia para manter a escola em funcionamento, as dificuldades enfrentadas e as soluções. Ou seja, elaboraram grupalmente sua realidade e experiência vivida, uma vez que, agir como grupo focal exigiu processos de interação, discussão e de elaboração de consensos acerca dos diversos aspectos da temática em discussão. Para isso puderam usar seus próprios conhecimentos, experiências e linguagem.

O uso dessa metodologia permitiu a interação entre os participantes a partir de uma questão disparadora: quais ações foram empreendidas pela escola para resolver os problemas relacionados à necessidade de manter o funcionamento da escola durante a pandemia? A questão comum de domínio e interesse de todos facilitou a interação.

Análise e discussão de resultados

Mudanças perceptíveis em relação ao tempo e espaço escolar, assim como diluição de fronteiras entre a esfera pública e privada foram apreendidas no diálogo dos grupos focais.

A escola mudou e ainda não se sabe o quanto essas mudanças estão perenizadas em seu cotidiano. De todo modo, não estar fisicamente presente na escola, implicou o deslocamento das atividades escolares para o mundo virtual. Em grau muito pequeno, as aulas ou contatos com os estudantes aconteceram com a utilização de computadores conectados à Internet, mas, o *whatsapp* via celulares, foi o meio mais utilizado para conectar a casa dos estudantes à escola. Lembra-se a grande circulação dos celulares no espaço, quebrando a hegemonia do modo presencial nas relações sociais. Foi nesse espaço que o ensino passou a acontecer com envio de tarefas, postagem de aulas, comunicação entre os vários sujeitos, claros problemas relacionados à maior ou menor possibilidade de acesso por parte dos estudantes, pois muitos tinham apenas o celular da família para se conectar à escola.

O espaço escolar vivenciado pelos estudantes desde que entram na escola foi deslocado para a casa das crianças; as turmas matriculadas durante a pandemia ficaram pelo menos 2 anos no espaço privado da casa e hoje, na escola, principalmente as crianças pequenas, têm dificuldade de reconhecê-la como espaço de estar e aprender; o espaço de aprendizado da comunicação em meios coletivos públicos, principalmente em se tratando dos bebês, foi subitamente substituído com a permanência das crianças em suas casas; provas ou outros instrumentos utilizados para avaliação do aprendizado dos estudantes foram para o mundo virtual, mesmo com as dificuldades apresentadas em relação aos equipamentos e à internet.

Em vista da ausência de possibilidade de acesso à Internet, o suporte para fazer provas passou a ser o material impresso e distribuído aos estudantes, denotando a permanência do modo escritural escolar e as carências materiais de muitos dos estudantes.

O acompanhamento da aprendizagem dos estudantes passou a ser realizado (ou não) à distância, fato que ficou notório em relação às turmas de estudantes com idade menor, (alfabetização). Nesse caso, pais, tios, irmãos mais velhos passaram a vivenciar mais de perto experiências do ensinar, pois em muitos momentos foi o que restou de alternativa, tanto para as famílias quanto para professores. A falta do contato presencial causou sentimento de "falta", dos amigos dos professores, dos funcionários, enfim, da escola.

Notou-se bastante confusão entre espaço virtual e presencial para ensino, aulas que se davam no modo presencial, com professor à frente, utilizando quadro branco, aconteciam por meio de gravações posteriormente disponibilizadas pelas postagens dos professores via *whatsapp* às suas turmas. As tarefas, igualmente, eram devolvidas pela mesma via, o que geralmente acontecia com os dados móveis dos celulares dos pais dos estudantes.

Os professores passaram a fazer tarefas que antes não faziam, como fazer a gravação de vídeos de histórias contadas ou mesmo de aulas, tudo acontecendo no interior das casas de professores e estudantes, espaços que passaram a ser conhecidos por muita gente, incluindo pessoas "estranhas" ao dia a dia escolar. É necessário considerar o aumento de tempo da jornada de estudantes e professores nesse remodelamento de fluxo e tipos de tarefas escolares.

Nessa configuração, a escola passou a utilizar a tecnologia mais intensamente para realização das aulas, mas com o enquadramento em práticas anteriores das aulas quando presenciais. Entende-se que o fato pode ser analisado com o que Williams (1992, p. 209) apresenta sobre as transformações das práticas motivadas por necessidades sociais, assim como por motivos políticos, econômicos, sem que haja rompimento com o sistema de significações. As mudanças são negociadas, ressignificadas, compondo alteração no próprio sistema, sem desconsiderar a grande complexidade dessas alterações que acontecem nas relações sociais. Por esse motivo a análise relacional é tão necessária.

O uso das plataformas virtuais, mais para o final da pandemia, foi intensificado como espaço de ensino e aprendizado, local onde se postavam aulas, tarefas e o retorno de atividades de alunos e professores, embora alguns participantes dos grupos focais afirmem o abandono completo das plataformas com o retorno às atividades presenciais.

Mudanças são perceptíveis em relação ao tempo escolar. Se, anteriormente à pandemia, o uso da Internet por adolescentes e jovens era grande, a pandemia fez esses números aumentarem muito. De acordo com a Agência Brasil, de 16/08/2022, anteriormente à pandemia de covid-19, 89% de crianças e adolescentes tinham acesso à internet (aqui não se discutem os meios, pois sabe-se o quanto esse acesso foi desigual para o caso das aulas). Após dois anos, na Região Nordeste do país, por exemplo, o percentual passou de 79% em 2019 para 92% em 2022. Nas áreas rurais, o acesso à internet passou de 75% para 90%.

Considera-se o aceleração do uso de celulares pós pandemia, mudando a relação no tempo de duração das tarefas escolares, das aulas, da pesquisa etc. O uso em massa de celulares pela população escolar evidenciou tais mudanças por parte dos estudantes em relação à realidade virtual, produzindo certa dependência. As marcas nos corpos dos adolescentes testemunham esse momento, seja pela postura corporal ou mutilação crescente, práticas a serem melhor examinadas interdisciplinarmente. No retorno dos estudantes houve muitas faltas por causa da dependência com os jogos virtuais. O tempo escolar foi flexibilizado, assim como embaralhado. Dias inteiros utilizados pelos estudantes no mundo

virtual. O espaço privado pouco se relaciona com o espaço público da escola, estudantes vão para casa e entram nos seus equipamentos; o processo de inserção no mundo virtual não está relacionado ao conhecimento escolarizado. Possivelmente com maior acesso dos estudantes às plataformas virtuais, um uso mais escolar desse meio possibilite maior compreensão sobre a relação tempo e espaço de aprendizado, muito embora haja relatos de que, com o retorno às aulas presenciais, a plataforma *Google Classroom* foi abandonada na maioria dos casos.

Considerações finais

A principal constatação de professores e gestores parece ter sido a ressignificação do papel da escola. Apesar de todos os problemas apontados, os participantes afirmam perceber maior valorização da escola por parte de todos os agentes: gestores, professores, alunos, família e funcionários.

“*A tecnologia não é a vilã...*” – Qual papel da tecnologia na escola? Quais os limites para o uso do celular? Qual o limite do que é saudável? Para responder a isso, professores e gestores afirmam que a escola tem, diante de si, a necessidade de se reinventar, sem a expropriação dos conhecimentos dos professores e revendo as antigas relações de autoridade, a hierarquia e formação muito burocratizadas.

Em que pesem a mudanças, alunos e professores reiteram a necessidade de mediação dos professores no processo de aprendizagem e o uso do celular como ferramenta em sala de aula. Para todos a pandemia mostrou-se uma caixa de pandora.

Referências

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília-DF: Líber Livro, 2005.

Sítio Agência Brasil. Disponível em: nove-em-cada-dez-criancas-e-adolescentes-sao-usuarias-de-internet

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A pandemia COVID-19 e desigualdades: questões sobre alfabetização e capital cultural das famílias

Adriane Knoblauch – UFPR

Palavras-chave: Pandemia Covid-19; Desigualdades escolares; Capital Cultural; Alfabetização.

Este trabalho possui dois objetivos que dialogam entre si. O primeiro, é analisar dados a respeito do impacto da pandemia causada pelo vírus COVID-19 no aprendizado de crianças durante o isolamento social a partir das atividades escolares de forma remota; e o segundo, é contribuir com os estudos bourdieusianos que apontam para a necessidade de um uso mais ampliado do conceito de capital cultural para a compreensão das desigualdades escolares.

Serão apresentadas produções textuais de uma turma do 3º. ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da cidade de Pinhais, da região metropolitana de Curitiba. As tentativas de escrita foram coletadas em dezembro de 2022. As crianças frequentaram o 1º. e 2º. anos de forma remota, em 2020 e 2021 respectivamente. O desempenho escrito das crianças será cotejado com dados a respeito do capital cultural de suas famílias coletados por meio de um questionário online.

Inicialmente, serão tecidas reflexões sobre o conceito de capital cultural, tal como proposto por Bourdieu, seguidas de discussões sobre a produção contemporânea das desigualdades educacionais. Em um segundo momento, será exposto como o município de Pinhais organizou as atividades escolares durante o isolamento social, bem como, os dados da turma selecionada para esta pesquisa. Por fim, haverá a discussão dos dados e as considerações finais, com o intuito de responder a seguinte problematização: o capital cultural ainda é uma categoria útil para analisar desigualdades escolares em contexto da pandemia causada pelo vírus COVID-19?

Algumas reflexões sobre capital cultural

O conceito de capital cultural foi cunhado por Bourdieu no início dos anos de 1960 como forma de explicar desigualdades escolares, afastando-se de explicações meritocráticas e voltadas para a ideologia do dom. As primeiras formulações aparecem na obra *Os herdeiros*, de 1964, e *A reprodução*, de 1970, ambas escritas com Jean-Claude Passeron. Mas, segundo Nogueira (2017), ao longo de sua obra, Bourdieu usa o conceito em outras esferas da vida social, como em análises sobre apropriação de obras culturais (em *O Amor pela arte*, de 1966), em diferentes práticas e estilos de vida (*A distinção*, de 1979), e ainda, na produção intelectual do corpo docente francês (*Homo Academicus*, 1984), sinalizando que a riqueza cultural, não apenas a econômica, exerce efeito na construção das hierarquias sociais, de modo que a sua posse gera lucros simbólicos.

Segundo Bourdieu (2001a), o capital cultural pode existir sob três formas, no estado objetivado (posse dos bens), institucionalizado (certificados escolares) e incorporado (assimilado na forma de *habitus*). Esse último, “não pode ser transmitido instantaneamente”, pode ser adquirido “de maneira totalmente dissimulada e inconsciente” e é “objeto de uma transmissão hereditária que é sempre altamente dissimulada, e até mesmo, invisível” (BOURDIEU, 2001a, p. 75). Assim, o autor explica que há diferenças no capital cultural acumulado pelas famílias e que a sua transmissão depende da socialização familiar, que ocorreria “mais por vias indiretas que diretas” (BOURDIEU, 2001b, p. 41).

Ainda que Bourdieu não desconsidere o papel do capital econômico, suas análises indicam que o peso da família sobre o êxito escolar de seus filhos é preponderantemente cultural. Para tanto, é preciso reconhecer o nível cultural dos pais e também da família mais extensa (avós, tios, irmãos), reconhecido pelos certificados escolares, assim como a categoria socioprofissional e o local de residência, por exemplo. Mas, esses indicadores permanecem insuficientes, se não for considerado o conteúdo da herança e a forma como é transmitida (BOURDIEU, 2001b).

Draelants e Ballatore (2021) analisaram o uso do conceito em pesquisas mais recentes, indicando que em alguns casos, houve um certo apagamento de nuances do pensamento bourdieusiano. Segundo os autores, há um uso minimalista, restrito e ampliado do conceito. O primeiro destaca apenas os certificados escolares da família, mais facilmente localizado em grandes pesquisas estatísticas. O uso restrito do conceito é bastante comum nas pesquisas anglo-saxônicas, as quais o relacionam ao domínio da cultura erudita. E por fim, há o uso ampliado do conceito em pesquisas que procuram analisar o capital cultural incorporado, tal como sugerido por Bourdieu. De um modo em geral, as pesquisas a partir dos dois primeiros usos concluem que o capital cultural teria um peso menor na produção das desigualdades escolares, tendo em vista que na sociedade contemporânea os currículos escolares já não privilegiam mais a chamada cultura clássica. Destaca-se ainda, que são pesquisas que ignoram, por assim dizer, a indicação bourdieusiana de considerar o conteúdo da herança. No entanto, a partir de uma definição mais ampliada de capital cultural, privilegiando a forma como é constituído a partir de novos detalhamentos, ou seja, como um processo e não como um atributo, mesmo com modificações na cultura escolar, os autores afirmam ainda a sua pertinência. Mas, sugerem a necessidade de abrir a caixa preta do capital cultural, sobretudo em relação às questões linguísticas.

Pinhais, a escola e a turma pesquisada

Pinhais está a apenas 9 km de distância do centro de Curitiba, é o menor município em extensão territorial do estado do Paraná e ocupa a 14^a. economia do estado. O sistema municipal de ensino atende em média 13.800 educandos, entre educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo serviços de Educação Especial, salas de recursos e Educação de Jovens e Adultos. Para organização das atividades curriculares durante o período de isolamento social, foi feita uma pesquisa junto à comunidade a fim de identificar o contexto familiar e os recursos tecnológicos disponíveis, sendo possível identificar que 52,7% das famílias não possuíam computador em casa, ao passo que 99% acessavam o whatsapp. Além disso, 44,4% dos pais afirmaram ter dificuldades com o uso de recursos tecnológicos. Em função dessa realidade, a opção da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) foi pelo uso dos chamados blocos de Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP), os quais passaram a ser disponibilizados aos estudantes a partir de 1 de junho de 2020 (BENTO, GAYA e FRANCESCHINI, 2021).

Segundo Bento e Pacheco (2022), os blocos de atividades foram elaborados pelas professoras a partir da realidade de cada turma, com base em um banco de atividades organizado pela SEMED, com exemplos de sequências didáticas desenvolvidas anteriormente pelas professoras da rede. Ao longo do período, foram elaborados 10 APNPs que compuseram as 800 horas de trabalho escolar do ano letivo de 2020. Os blocos eram entregues em dias alternados, para evitar aglomeração de pessoas na escola, e acompanhavam a distribuição de Kits de alimentação para famílias em situação de vulnerabilidade social. Além disso, as professoras lançaram mão de outras estratégias como chamadas de vídeo individuais ou coletivas, elaboração de vídeos com explicação das atividades, entre outras, para tentar uma aproximação maior com as crianças e suas famílias.

No entanto, mesmo com toda a organização do município e empenho das professoras, o desenvolvimento e resolução das atividades ficaram, efetivamente, sob responsabilidade dos familiares, o que sem dúvida, teve um impacto no aprendizado das crianças, sobretudo daquelas que estavam no início do processo de alfabetização e tinham, portanto, menos autonomia para a realização das APNPs. Ou seja, é possível construir a hipótese de que famílias com maior aquisição de capital cultural puderam orientar com menos dificuldades seus filhos, o que não foi possível para famílias cuja posse de capital cultural não foi a tradicionalmente esperada pela escola, de modo que a pandemia causada pelo vírus COVID-19 intensificou desigualdades escolares oriundas de desigualdades sociais.

Para testar essa hipótese, serão apresentados dados sobre as tentativas de escrita de uma turma de 3º. ano. O critério para a seleção da turma foi possuir um índice pequeno de transferências ao longo dos três anos, tendo em vista que mudanças de escola poderiam interferir no aprendizado das crianças. Foi selecionada, então, o 3º. ano de uma das menores escolas do município, atendendo em torno de 280 crianças do 1º. ao 5º. ano do Ensino Fundamental I. A escola fica em uma região de ocupação, mas que atualmente está com os terrenos regularizados e tem como característica, pouca rotatividade de seus moradores. Há um vínculo forte entre moradores e escola, de modo que muitos pais estudaram na escola quando crianças.

No final de 2022, havia 34 estudantes matriculados na turma, dos quais 22 estavam juntos desde 2020. Após todo o procedimento para o cuidado com as questões éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, a pesquisadora visitou a turma, realizou a leitura do livro “Drufs”, de autoria de Eva Furnari, conversou sobre diferentes composições familiares e solicitou que escrevessem sobre suas próprias famílias. Neste dia, 26 crianças estavam presentes e realizaram a atividade. Além disso, foi solicitado que os responsáveis respondessem um questionário online com questões sobre renda e composição familiar, tamanho da moradia, escolarização e profissão dos pais e avós, hábitos culturais e de lazer, entre outras. Dos 34 questionários enviados, 23 foram preenchidos. Serão analisados então, as produções escritas de 17 crianças que realizaram a atividade proposta e cujos familiares responderam ao questionário.

A produção escrita das crianças e o capital cultural das famílias

Das 17 tentativas de escrita, é possível identificar que 13 estão em nível alfabético, três no nível silábico-alfabético e uma, pré-silábico (FERREIRO, 1995). Em relação às escritas alfabéticas, no entanto, é necessário fazer uma ressalva: há escritas que se constituem apenas como uma frase simples contendo os nomes dos familiares, enquanto há outras mais elaboradas, com uso de conjunções e advérbios, por exemplo.

Raul é a criança cuja tentativa de escrita foi identificada como pré-silábica. Ele colocou letras de forma aleatória e não foi possível identificar o que ele tentou escrever. Ele mora com seus pais em uma casa própria com até 5 cômodos. A renda familiar é de um salário-mínimo. Seu pai é pedreiro e possui o Ensino Fundamental I incompleto. Sua mãe é dona de casa e possui Ensino Médio incompleto. Os avós paternos também não completaram o Ensino Fundamental I e trabalhavam com reciclagem e cobrador de ônibus. A avó materna possui a mesma escolarização que a filha (ensino médio incompleto) e é dona de casa. Não souberam informar a escolarização e profissão do avô materno. A família não possui carro. Nos horários livres, os familiares afirmaram que Raul brinca livre e os pais assistem televisão. São características, portanto, de bastante fragilidade.

Francisco é a criança com maior desenvoltura na escrita. Ele descreveu sua família, o horário que a irmã vai para a escola, os trabalhos da mãe e do pai. Fez uso de conjunções (mas, então), da vírgula e do ponto final. A situação econômica da família de Francisco é

ligeiramente mais confortável do que de Raul. Ele mora com os pais e uma irmã em uma casa cedida um pouco maior do que a casa de Raul. A renda familiar é de dois salários-mínimos. Seus pais estudaram alguns anos a mais do que os pais de Raul: seu pai tem Ensino Fundamental II incompleto e a mãe, Ensino Médio completo. O pai é marmorista e a mãe dona de casa. Todos os avós não chegaram a concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental. A família possui um carro. Em relação aos hábitos culturais e de lazer, os pais afirmaram que Francisco assiste canais pagos na televisão, lê, ajuda nos afazeres domésticos, joga videogame e usa o celular. Os pais assistem televisão, ouvem música, frequentam cinema, bosques, parques e visitam familiares. A mãe também indicou que vai a museus. É portanto, um perfil com possibilidades de influenciar positivamente no desempenho escolar de Francisco, tendo em vista, principalmente, uma ampliação cultural e a escolarização mais longa da mãe. A socialização familiar, parece propiciar a Francisco um ambiente mais próximo daquele que a escola valoriza. Há indícios de uma herança cultural, conforme indicações de Bourdieu (2014), ainda que de modo bastante rudimentar.

No entanto, as produções textuais de outras crianças parecem fugir a essa regra. Regina também se destacou na produção textual. Escreveu mais do que as outras crianças, descreveu com quem mora e situações familiares. Seu pai é ausente, ela mora apenas com a mãe e irmã, a renda familiar é inferior a um salário-mínimo. A mãe é operadora de caixa e não concluiu o Ensino Médio. Não há informações sobre a escolarização e profissão dos avós. A informação sobre o que fazem no tempo livre foi apenas “fica em casa”. Por outro lado, Ana apresentou uma escrita com mais dificuldade. Ela se encontra no nível silábico-alfabético e escreveu apenas uma frase e vários nomes de familiares, portanto, uma escrita mais simples do que as apresentadas até aqui. Ela mora com pais e irmãos, a renda mensal é de 2 a 4 salários-mínimos, portanto, superior a de seus colegas. Tanto seu pai como sua mãe possuem Ensino Médio completo, uma escolarização maior do que da mãe de Regina e do pai de Francisco. Seu pai é construtor e sua mãe é dona de casa. Em seu tempo livre, assiste televisão, lê, brinca com jogos educativos, ajuda nos afazeres domésticos, usa computador e celular e brinca livremente. Os hábitos culturais dos pais também foram mais diversificados: assistem televisão, ouvem músicas, leem, frequentam parques, bosques e shoppings, viajam, visitam familiares e ficam em casa. Seus hábitos se aproximam dos de Francisco, mas sua escrita apresenta maiores dificuldades, o que, a princípio, colocaria em dúvida o papel da herança cultural no desempenho escolar.

Considerações finais e a necessidade de uma visão ampliada do capital cultural.

As crianças aqui apresentadas são oriundas de uma mesma condição econômica e passaram por processos escolares próximos durante o isolamento social e no ano seguinte. Ao final do terceiro ano, possuem fragilidades na escrita, mas há diferenças entre essas escritas. No entanto, apenas índices mais objetivos como escolarização dos pais e avós e indicação de hábitos culturais e de lazer não foram suficientes para explicar a relação entre herança cultural e desempenho escrito.

Para uma análise mais precisa, é necessário considerar o conteúdo do capital cultural e a forma como foi constituído pelas famílias e transmitido aos filhos, tal como Bourdieu apontou (2001b). Para a continuidade da pesquisa será preciso analisar: quando os certificados escolares dos familiares foram adquiridos, em quais instituições e modalidade de ensino, qual a relação dos pais com a escola enquanto eram estudantes, o reconhecimento que a família confere à escola e expectativas em relação ao futuro da criança. Em relação aos hábitos culturais, é preciso identificar a frequência e seu conteúdo (por exemplo, em relação à leitura: o que lê, com que frequência, como adquire os livros, etc).

Mas, sobretudo em relação às questões linguísticas, é preciso verificar como a

oralidade e a argumentação das crianças foi constituída. Nesse sentido, a qualidade dos programas televisivos e dos conteúdos veiculados por canais da internet e consumidos pelas crianças pode ser também considerado um importante componente do capital cultural, assim como, jogos educativos. Além disso, a forma como as regras disciplinares são apresentadas aos filhos, assim como a relação que a família tem com a leitura e escrita, são igualmente importantes, na esteira do que apontam Bernstein (1996) e Lahire (2019). Espera-se que essas indicações possam contribuir para análises mais precisas e consistentes sobre desigualdades escolares intensificadas pelo contexto pandêmico.

Referências

BENTO, Adriana; GAYA, Tatiana e FRANCESCHINI, A. Gestão de uma rede municipal de ensino em tempos de pandemia: ações pautadas nos princípios do direito à educação. In: ROBALLO, R. (org.) *Nenhum a menos na escola: práticas educativas no cotidiano escolar – antes, durante e pós-pandemia*. Curitiba: CRV, 2021, p. 91-105.

BENTO, Adriana. PACHECO, Tatiane. Gestão democrática e participativa: ações colaborativas em prol do acesso, permanência e direitos de aprendizagem durante a pandemia causada pelo COVID-19. In: SEMED Pinhais (org). *Vivências Pedagógicas da RME de Pinhais: desafios e superações no contexto da pandemia*. Curitiba: Editora UTFPR, 2022, p. 77 – 86.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis: 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001a, p. 73-79.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2001b, p. 39-64.

DRAELANTS, Huges e BALLATORE, Magali. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. SEÇÃO: TRADUÇÕES, *Educ. Pesqui.* 47, 2021, <https://doi.org/10.1590/S1517-97022021470100302>, acesso em 07/04/2023.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

LAHIRE, Bernard (org.). *Enfances de classe: de l'inégalité parmi les enfants*. Paris: Éditions du Seuil, 2019.

NOGUEIRA, Maria Alice. Capital cultural. In: CATANI, Afrânio Mendes et al. (orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 103-106.

Alda Junqueira Marin – PUC-SP

Sandra Maria Sanches – PMSP

Palavras-chave: Alunos, Ensino Fundamental, Cultura; Pandemia; Organização Escolar

Introdução

As tecnologias compõem a vida contemporânea e interferem nos meios de aquisição de conhecimento e narrativas como fatores de inovação, apesar das inúmeras fragilidades quanto à constituição do tecido social.

Em relação às escolas e sua função primordial de difundir conhecimento historicamente produzido, essa problemática se revela e incide diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Como bem destaca Gimeno Sacristán (2007, p.19):

[...] os âmbitos de aplicação das TIC são tão extensos e estão a tornar-se populares a uma tal rapidez, que estamos começando a delinear o problema da sua incidência na educação e de como aproveitá-las, quando de facto já alteraram a vida quotidiana, a vida familiar, os hábitos de todos, a percepção do mundo, as formas de aprender, o tempo livre, etc. As TIC já nos estão a educar, porque modificam o nosso estilo de vida: as formas de trabalhar, as relações com os outros, assim como as referências para a nossa identidade.

A partir dessa circunstância, o Grupo de Pesquisa: Docência em suas múltiplas dimensões organizou um estudo amplo sobre a relação entre as tecnologias e as formas de aquisição de conhecimento. A instituição escolar foi eleita como espaço social deste estudo, investigando aspectos relacionados à gestão, aos professores, aos alunos e as famílias.

Apoiando-nos em Raymond Williams (1992), tomamos o conceito de cultura como “sistema de significações”. O autor define a sociologia da cultura como área de conhecimento que se dedica ao “estudo das situações e das condições das práticas” para investigações das relações considerando a complexidade do termo cultura, como possibilidade de superação do “relativismo sociológico” sem abstrair a interrelação entre as variáveis das práticas.

Para Williams (1992) o processo educacional constitui forma de reprodução cultural que se vincula à reprodução das relações sociais em vigor. Nesse sentido, a tecnologia torna-se uma ferramenta privilegiada e um objeto específico de pesquisa para compreender as relações entre os sujeitos e o conhecimento. A tecnologia pode ser tomada, então, como uma inovação por suas mudanças reais, em ritmo vertiginoso, nas práticas sociais, em nível global.

Já Lévy (1999), na obra intitulada Cibercultura, parte da premissa de que a relação entre homem e tecnologia é um processo social e propõe pensar a cibercultura como o conjunto de técnicas materiais e intelectuais, de práticas, de atitudes, de modo de pensamento e de valores que se desenvolvem junto com o crescimento do ciberespaço.

Para este autor, a cibercultura expressa “o surgimento de um novo universal, diferente das formas culturais que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LEVY, 1999, p. 15), provocando a mutação da comunicação.

Marcuse (1979), assim como os demais autores citados, admite a penetração da tecnologia – que enfatiza não conter o mesmo conteúdo conceitual de técnica – no tecido social. Analisando a sociedade industrial desenvolvida em sua obra intitulada “A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional”, afirma que o aparato técnico de produção e distribuição funciona como “um sistema que determina, a priori, tanto o produto do aparato como as operações de sua manutenção e ampliação” e não apenas como “a soma total de meros instrumentos que possam ser isolados de seus efeitos sociais e políticos” (MARCUSE, 1979, p. 18). Para o autor, a tecnologia se impõe como tendência totalitária que serve para instituir novas formas de controle e coesão social.

Não podemos negar o fato de que a tecnologia possibilitou certa continuidade das relações sociais e escolares no período de isolamento social ao mesmo tempo que evidenciou grandes dificuldades e desigualdades.

O presente artigo se debruça sobre um dos segmentos constitutivos das relações escolares: os estudantes e as experiências vivenciadas durante o período de aulas remotas, decorrentes do isolamento social necessário para a contenção da Pandemia de Covid-19, vivenciada mundialmente a partir de março de 2020 e se propõe a compreender os limites bem como o lugar e a qualificação do conhecimento compartilhado (ou não) com a utilização dos objetos tecnológicos.

O mapeamento realizado na base *Scielo*, acerca das publicações decorrentes do ensino remoto emergencial, que tratam especificamente sobre os alunos, possibilita a análise em duas vertentes. Uma, abarca as perspectivas da saúde mental, engajamento nas aprendizagens e incentivo por meio de recursos digitais. Outra, avalia o acesso destes alunos às alternativas digitais disponíveis e o alcance do aprendizado. As pesquisas que versam sobre saúde mental dos alunos (VAZQUEZ *et al*, 2022; CARDOSO-JÚNIOR; FARIA, 2021) abordaram tanto as alterações que os jovens sentiram em relação à saúde mental quanto o papel do psicólogo escolar como apoio institucional aos discentes. Ainda na intersecção do campo da saúde, Gonçalves e Ferreira (2021) tratam sobre as práticas educacionais inclusivas que permeiam a cibercultura, para alunos com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade.

Em “Reflexões sobre o engajamento de estudantes no Ensino Remoto Emergencial”, Espinosa (2021) indica que, dada a “novidade” das aulas em Ensino Remoto emergencial, “é importante mapear as causas, ou, pelo menos, providenciar ao leitor descrições do contexto, do(s) método(s) de ensino adotado e das atividades que sejam suficientes para a formulação de hipóteses que os relacionem com os níveis (e dimensões) de engajamento identificado” (ESPINOSA, 2021, p.10).

Outros trabalhos (LIMA, RAMOS, OLIVEIRA, 2022; FONSECA, TEIXEIRA E CARMONA, 2021; SANTOS, 2021; MACEDO, 2021) avaliam a implementação das aulas remotas na educação básica e no ensino superior, abordando o acesso dos estudantes às alternativas digitais, bem como o alcance ao aprendizado. Dentre os achados destaca-se a precariedade do acesso dos estudantes às aulas remotas, a dificuldade de diagnóstico das fases do desenvolvimento como um grande problema para a continuidade do processo de alfabetização, mesmo nas situações ocorridas no Ensino Superior, em que houve boa interatividade com a utilização dos recursos digitais o desempenho ao final do curso ficou aquém das turmas anteriores que realizam as disciplinas de modo presencial. Esses resultados reforçam o aprofundamento das desigualdades sociais a que considerável parcela da

população está submetida.

Tais constatações demonstram que a expectativa de democratização do conhecimento e relações sociais que Levy e Marcuse já analisavam décadas atrás não se efetivou. Ao contrário, a pandemia demonstrou que a desigualdade se efetiva tanto pelas condições (ou ausência) de conectividade, das condições socioeconômicas, quanto pelas frágeis políticas educacionais.

Caminho Metodológico

A coleta de dados foi desenvolvida junto aos estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental, em escolas da rede pública municipal de São Paulo, que contam com laboratório de informática e a garantia de uma aula semanal para esses alunos. Os procedimentos de coleta foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil.

Os dados foram extraídos de duas situações, a saber. Um primeiro momento, 74 estudantes responderam a um questionário com perguntas adequadas à faixa etária, com opções de respostas em formato de emojis. No segundo momento, foram realizados encontros presenciais, para bate-papos com cerca de 10 estudantes por grupo, onde eles puderam falar sobre as experiências vivenciadas durante as aulas remotas.

Exploração dos dados obtidos

No questionário, uma quantidade expressiva se posicionou com “gostei das aulas remotas” ao mesmo tempo que apontavam “não aprendi nada”. Dessa constatação questionamos sobre o que gostaram? Como veem a escola?

No diálogo presencial com estes estudantes pudemos perguntar o que gostaram? As respostas tiveram um conteúdo muito parecido e, portanto, escolhemos algumas respostas para ilustrar as afirmações:

Gostei pelo simples motivo de não ter que ir para a escola. Você poder ficar em casa.

Não é que eu não gosto [da escola]. O remoto era muito melhor tipo assim você já recebia a atividade pronta, não precisava ficar copiando. Na escola, o professor ficava falando copia o texto, copia o texto. Tipo assim. O bom disso é que você não precisava copiar a questão, você só precisava mandar a resposta no caso. Isso era a melhor.

Foi legal porque eu conheci outras pessoas de outros países pelo aplicativo, pelo celular da minha mãe. Foi isso que foi legal. Ah eu conversava pelo Google tradutor. Quando eles mandavam mensagem, eu não sabia. Eu ia lá colocava na língua deles, entendeu?

É possível depreender dessas respostas que a forma escolar não oferece atrativos e concorre em desigualdade com a rapidez e as incontáveis possibilitadas das ferramentas do mundo virtual. Barreiras de linguagem e geográfica foram superadas rapidamente acessando o Google.

Para Sacristán (2007) a utilização de materiais para aprendizagem ou a produção de software para a educação é ainda pequena. A maioria das webs existentes não tem, e nem se pretendeu que tivessem, finalidades educativas. Mas as coisas estão mudando, as

transformações estão ocorrendo e tornam-se desafiadoras nas atuais circunstâncias. Ressalta que a cultura das novas tecnologias está enraizando mais fora do que dentro do sistema educativo formal. Isto é preocupante, tendo em vista o papel que o sistema educativo exerce na configuração do futuro mais distante.

Outro ponto importante é que as dificuldades de aprendizado não aparecem, pois podem ser facilmente eliminadas com uma simples consulta ao espaço virtual e eles nomeiam esse subterfugio como “roubo”. Notem a resposta de um dos estudantes que não gostou das aulas remotas:

Não foi legal porque as pessoas aprenderam a roubar no Google. Eu não aprendi quase nada. A professora falava faz a lição, mas as pessoas não sabem. Ai o que as pessoas fazem vai lá no Google copia e coloca lá na lição. Isso ai é muito injusto porque as pessoas acabam roubando. Então essa foi a pior parte da pandemia.

Enguita (2020) afirma que os problemas evidenciados na pandemia não são novos, nem apareceram neste momento e que o enfrentamento a eles foi sempre por meio de uma organização administrativo-pedagógica enrijecida e inabalável da forma escolar que, com a pandemia, se mostrou profundamente afetada e transformada, pelo deslocamento espacial do ensino para a casa dos alunos, com horários flexíveis, diferentes agrupamentos e alteração das matrizes curriculares.

Em contrapartida, outras respostas dos estudantes evidenciam como o espaço escolar, no que se refere às relações com outros estudantes e aos momentos de brincadeiras, são importantes, como é o caso desse aluno que afirma “[O que é uma atividade legal?] É o que a gente faz na escola. Tudo. É tudo. A lição, as brincadeiras, os jogos que faz na sala.”

A suspensão das aulas, motivada pela Pandemia da Covid 19, provocou mudanças abruptas na configuração da forma escolar, sem a possibilidade de reflexões profundas em busca de acertos, que, aliado à falta de correspondência entre a transmissão do conhecimento e os novos processos de comunicação social, escancararam dificuldades de toda ordem.

A pandemia apenas reiterou a ideia de que educação e escola, como bens públicos, são necessárias também para o nosso tempo, tendo em vista a busca de soluções por meio do ensino remoto. Com isso não se está dizendo que a escola precisa atender às demandas da economia capitalista, mas focar a formação do sujeito em sua plenitude. No entanto, o dilema posto diz respeito à discussão do que seja necessário saber e fazer para que a escola se transforme e atue na formação dos sujeitos autônomos e críticos. Esta ordem que impera na escola há que ser subvertida (NÓVOA, 2020).

Considerações Finais

A Pandemia intensificou algumas facetas da organização escolar e das práticas pedagógicas, de modo que as pesquisas que se voltam para esse momento têm demonstrado aspectos antigos que se tornaram emergentes.

Tanto em relação ao mapeamento das recentes publicações que colocaram como centro os estudantes e as decorrências da pandemia na educação – seja básica ou superior –, quanto aos dados empíricos coletados com estudantes de 5º ano de uma escola pública municipal, notamos que há um bloco de análise que se volta para aspectos relacionados à sociabilidade e outro bloco que se refere à aprendizagem.

Como era de se esperar, a sociabilidade foi bastante afetada durante a Pandemia, o

que acentuou a preocupação escolar em relação à saúde mental das crianças e dos jovens, bem como ampliou as possibilidades de contatos virtuais, que extrapolam os limites de espaço geográfico. Os alunos da educação básica demonstram sentir falta dos colegas e das rotinas de encontros com os grupos de pares, mas também descobriram outras possibilidades de comunicação.

Na mesma medida, viabilizar e ampliar o acesso a equipamentos eletrônicos e softwares variados gerou expectativas em relação à transformação dos processos de aprendizagem, que, no entanto, não se mostraram efetivos no que se refere à construção do conhecimento. Seja pelo desempenho inferior ao esperado dos alunos do ensino superior, seja pela constatação do estudante que fica indignado com os colegas que “roubavam no Google”. Há um discernimento claro sobre a precariedade na aquisição dos conhecimentos.

O presente estudo destaca que muitas pesquisas são necessárias para que possamos compreender as experiências escolares incorporadas às rotinas dos estudantes e os processos de desigualdades que se acentuaram a partir da compreensão de cultura segundo Williams (1992).

Referências

CARDOSO-JÚNIOR, Aloísio; FARIA, Rosa Malena Delbone de. Psychometric assessment of the Instructional Materials Motivation Survey (IMMS) instrument in a remote learning environment. Brasília-DF: *Revista Brasileira de Educação Médica*, 45 (04), 2021.

ENGUIITA, Fernández. El virus, ese gran inovador. Madrid: *Cuadernos de Pedagogía*, n. 512, Set. 2020. Disponível em: <https://blog.enguita.info/2020/10/el-virus-ese-gran-innovador.html>. Acesso em 02 mar. 2020.

ESPINOSA, Tobias. Reflexões sobre o engajamento de estudantes no ensino remoto emergencial. Belo Horizonte- MG: *Perspectivas*, n° 23, 2021.

FONSECA, Janete Rosa de; TEIXEIRA, Lovania Roehrig; CARMONA, David Arenas. O socioconstrutivismo, a literacia e o trabalho com TICs durante a pandemia de Coronavírus em 2020. Minas Gerais: *Texto livre*, 14 (2), 2021.

GONÇALVES, Sineide; FERREIRA, Bárbara Eduarda Barbosa. A convergência tecnológica e digital, o ensino remoto emergencial e os alunos com TDAH que frequentam os anos finais do ensino fundamental. Belo Horizonte- MG: *Texto livre*, 14 (1), 2021.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Carla da Conceição; RAMOS, Maria Elizabete Neves; OLIVEIRA, André Luiz Regis. Implementação de uma política educacional no contexto da pandemia de COVID-19: o REANP em Minas Gerais. Rebouças-PR: *Educar em Revista*, 2022.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Rio de Janeiro-RJ: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas *Estudos Históricos* 34 (73), Mai-Ago, 2021.

MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1979.

NÓVOA, Antonio. A pandemia de COVID-19 e o futuro da Educação. Brasília-DF: *Revista*

Com Censo, v. 7, nº 3, ago, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. *A educação e os Meios de comunicação: quem serve a quem?* Portugal: Edições Pedagogo, 2007.

SANTOS, Elaine Maria. O ensino remoto emergencial e o uso de recursos digitais em aulas de Língua Inglesa. Florianópolis-SC: *Ilha Desterro*, 74 (3), Set-Out/2021.

VAZQUEZ, Daniel Arias *et.al.* Vida sem escola e saúde mental dos estudantes de escolas públicas na pandemia de Covid-19. Rio de Janeiro-RJ: *Saúde debate*, 46 (133), Abr-Jun/2022.

WILLIAMS, R. *Cultura*. Trad. Lólio L. Oliveira, 2. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1992.