

Qualidade e Políticas Públicas na Educação 6

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2018

Marcia Aparecida Alferes
(Organizadora)

Qualidade e Políticas Públicas na Educação

6

Atena Editora
2018

2018 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Natália Sandrini

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Profª Drª Deusilene Souza Vieira Dall’Acqua – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Profª Drª Juliane Sant’Ana Bento – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

Q1 Qualidade e políticas públicas na educação 6 / Organizadora Marcia Aparecida Alferes. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2018. – (Qualidade e Políticas Públicas na Educação; v. 6)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-013-1

DOI 10.22533/at.ed.131181912

1. Aprendizagem. 2. Educação e estado. 3. Prática pedagógica.
4. Professores – Formação. I. Alferes, Marcia Aparecida. II. Série.

CDD 379.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

2018

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

As práticas pedagógicas ou práticas docentes significam o trabalho que professores realizam com crianças, adolescentes, adultos e idosos, nas salas de aula ou em espaços pedagógicos diversos. Na prática o professor poderá assumir perspectivas bem diferentes daquelas que estão preconizadas na legislação educacional e naquilo que ele aprendeu em sua formação inicial.

A prática pedagógica envolve o conhecimento teórico das áreas disciplinares, mas vai além, como demonstram os artigos contidos neste volume. As práticas envolvem também a organização do espaço pedagógico, o planejamento das atividades que serão realizadas, a relação professor e alunos, alunos e alunos, a avaliação como meio de aprendizagem, o acompanhamento realizado por coordenadores pedagógicos junto aos professores.

Em se tratando da utilização de materiais pedagógicos, alguns artigos abordam que o jogo é o principal recurso no processo do desenvolvimento psicossocial do sujeito de alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a prática docente que tende a valorizar e a respeitar os conhecimentos elaborados pelo próprio aluno, efetiva-se mediante diferentes registros (desenhos, relatos, textos e cálculos), mediante a adoção de materiais didáticos diversificados (ábacos, material dourado, sólidos geométricos, embalagens, palitos de sorvete, tampinhas de garrafas, calculadora, computadores, entre outros).

Uma prática fundamentada no conhecimento teórico e alinhada com a utilização de recursos pedagógicos é de fundamental importância para a aprendizagem dos alunos desde que mediada pela ação docente.

Marcia Aparecida Alferes

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A GESTÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA QUALIDADE DO ENSINO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA LEITURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA	
<i>Maria das Graças da Silva Reis</i> <i>Lúcia Torres de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819121	
CAPÍTULO 2	14
A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O EIXO DA GEOMETRIA	
<i>Leila Pessôa Da Costa</i> <i>Regina Maria Pavanello</i> <i>Sandra Regina D’Antonio Verrengia</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819122	
CAPÍTULO 3	25
A PRÁTICA DO JORNAL ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL DE FUTUROS EDUCADORES	
<i>Renata de Oliveira Sbrogio</i> <i>Maria da Graça Mello Magnoni</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819123	
CAPÍTULO 4	40
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA PARA A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO COM ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS PARNAMIRIM/IFRN	
<i>Vânia do Carmo Nóbile</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819124	
CAPÍTULO 5	58
ANÁLISE DE LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA TRABALHO EM SALA	
<i>Bianca de Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819125	
CAPÍTULO 6	66
AS DIFERENÇAS E A SALA DE AULA: DESAFIOS DO PROFESSOR	
<i>Anderson dos Reis Cerqueira</i> <i>Ualace Roberto de Jesus Oliveira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819127	
CAPÍTULO 7	73
AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RN	
<i>Elcio Correia de Souza Tavares</i> <i>Ângela Maria Ribeiro de Lima Farias</i> <i>Graziella Nonato Tobias Duarte</i>	
DOI 10.22533/at.ed.1311819128	

CAPÍTULO 8 81

ATRIBUIÇÕES, DIFICULDADES E SATISFAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Gleíza Guerra de Assis Braga
Antonio Nilson Gomes Moreira
Glaucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.1311819129

CAPÍTULO 9 94

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS EM ASTRONOMIA

Erica de Oliveira Gonçalves
Marinês Verônica Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.13118191210

CAPÍTULO 10 104

COMO CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POSITIVA DE CRIANÇAS NEGRAS ENQUANTO EDUCADOR BRANCO

Thais Stefani Donato Lima
Kênia Kemp

DOI 10.22533/at.ed.13118191211

CAPÍTULO 11 121

CRIANÇAS DA NOVA ERA - UMA VISÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

Irani Campos Marchiori
Virgínia de Mauro Faccio Gonçalves Dias

DOI 10.22533/at.ed.13118191212

CAPÍTULO 12 131

CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Darlan Daniel Marcelino de Campos Pereira
Fabiana Meireles de Oliveira
Fatima Ramalho Lefone
José Aluísio Vieira
Mirian Nere
Rodrigo Leite da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191213

CAPÍTULO 13 135

DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: COMUNIDADE RIBEIRINHA ROSA DE SARON, AM

Germana Ponce de Leon Ramírez
Ariana Dias Machado Tavares Alves
Suellen Contri Mazzo
Vanessa Pires Rocha Barbosa

DOI 10.22533/at.ed.13118191214

CAPÍTULO 14 145

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Veruska Ribeiro Machado
Rosa Amélia Pereira da Silva

DOI 10.22533/at.ed.13118191215

CAPÍTULO 15	163
EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO	
<i>Andressa Baldini da Silva</i> <i>Marieta Gouvêa de Oliveira Penna</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191216	
CAPÍTULO 16	175
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROEJA DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES	
<i>Láisse Silva Lemos</i> <i>Carmencita Ferreira Silva Assis</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191217	
CAPÍTULO 17	183
INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO	
<i>Edson Manoel dos Santos</i> <i>Ana Paula Pacheco Moraes Maturana</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191218	
CAPÍTULO 18	198
JOGO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR	
<i>Isabela Natal Milak</i> <i>Sonia Regina Silveira Gonçalves</i> <i>Vidalcir Ortigara</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191219	
CAPÍTULO 19	213
MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS	
<i>Danielle Rodrigues Monteiro da Costa</i> <i>Airton dos Reis Pereira</i> <i>Mirian Rosa Pereira</i> <i>Elzonete Silva Cunha</i> <i>Odinete Dias Vieira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191220	
CAPÍTULO 20	222
O LADO COLORIDO DA PROGRESSÃO CONTINUADA	
<i>Vicente de Paulo Morais Junior</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191221	
CAPÍTULO 21	233
O QUE DEVE SER MUDADO NA NOSSA DIDÁTICA PARA ATENDER O ALUNO ATUAL DA ESCOLA?	
<i>Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral Brunatti</i> <i>Alessandra de Moraes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191222	
CAPÍTULO 22	240
O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS ADVERSIDADES: A (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Liane Nair Much</i> <i>Weliton Martins da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191223	

CAPÍTULO 23	249
O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	
<i>Talita Silva Perussi Vasconcellos</i> <i>Rosimeire Maria Orlando</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191224	
CAPÍTULO 24	259
PARCERIA DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO	
<i>Ana Claudia Tenor</i> <i>Débora Deliberato</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191225	
CAPÍTULO 25	273
PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPORTÂNCIA MICROBIOLÓGICA DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS	
<i>Wellington Alves Piza</i> <i>Camila Maria De Souza Silva</i> <i>Rafaela Franco Dias Bruzadelli</i> <i>Leticia Marques Ruzzi</i> <i>Gabriella Ramos de Menezes Flores</i> <i>Poliana de Faria Cardoso</i> <i>Talita Amparo Tranches Candido</i> <i>Caroline de Souza Almeida</i> <i>Ingridy Simone Ribeiro</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191226	
CAPÍTULO 26	277
PRECONCEITO E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O QUE SINALIZAM ADULTOS SURDOS SENDO ESCOLARIZADOS	
<i>Giselly dos Santos Peregrino</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191227	
CAPÍTULO 27	286
PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES: AVALIAÇÃO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO CER II/UNESC	
<i>Ana Júlia Rosa</i> <i>Lisiane Tuon</i> <i>Angela Cristina Di Palma Back</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191228	
CAPÍTULO 28	295
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA REGULAR	
<i>Juliana Gisele da Silva Nalle</i> <i>Claudionei Nalle Jr</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191229	
CAPÍTULO 29	303
SENSIBILIZAR PARA EDUCAR: TRABALHANDO A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL	
<i>Paulo Ivo Silva de Medeiros</i> <i>Maria Luisa Quinino de Medeiros</i> <i>Leandro dos Santos</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191230	

CAPÍTULO 30	314
TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
<i>Marília Piazzini Seno</i>	
<i>Thaís Contiero Chiaramonte</i>	
<i>Simone Aparecida Capellini</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191231	
CAPÍTULO 31	321
UM EXERCÍCIO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO CAMPO DE LETRAS/INGLÊS: CONDUÇÃO E DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS	
<i>Vivian Mendes Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191232	
CAPÍTULO 32	328
UMA PROPOSTA DE ENSINO DO HANDEBOL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA	
<i>Isabella Blanche Gonçalves Brasil</i>	
<i>Eliane Isabel Julião Fabri</i>	
<i>Talita Fabiana Roque da Silva</i>	
<i>Lilian Aparecida Ferreira</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191233	
CAPÍTULO 33	338
UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E A PRÁTICA DOCENTE NÃO INDÍGENA	
<i>Vivian Cristina Balan Fiuza</i>	
<i>Germana Ponce de Leon Ramirez</i>	
<i>Isabella Loreto Viva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191234	
CAPÍTULO 34	348
HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCCI	
<i>José de Sousa Miguel Lopes</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191235	
CAPÍTULO 35	357
O ENSINO DE TEATRO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A METADRAMATURGIA COMO ELEMENTO DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM	
<i>Rebeka Carocha Seixas</i>	
<i>Maria Eduarda Oliveira Félix da Silva</i>	
DOI 10.22533/at.ed.13118191236	
SOBRE A ORGANIZADORA	364

A GESTÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA QUALIDADE DO ENSINO: CONSTRUINDO ESTRATÉGIAS DE AÇÃO FRENTE ÀS DIFICULDADES DA LEITURA – RELATO DE EXPERIÊNCIA

Maria das Graças da Silva Reis

Universidade Federal do Acre – UFAC/BRASIL

Cruzeiro do Sul/ Acre

Lúcia Torres de Oliveira

Instituto de Educação Superior Acreano Euclides da Cunha

Rio Branco / Acre

RESUMO: O referido artigo tem como objetivo compartilhar através de um relato, experiências profissionais com ênfase nos resultados da aprendizagem na leitura, focando em particular o suporte dado pelo gestor pedagógico. Recorreremos também a algumas concepções que relacionam a qualidade da educação em torno da gestão pedagógica da escola e do currículo enquanto ferramenta da prática pedagógica. A metodologia utilizada se constitui em um relato escrito, tomando como base uma experiência vivenciada em uma turma de 4º ano dos anos iniciais durante o ano de 2012 em uma escola de ensino fundamental, que nos agregou inúmeras reflexões fazendo-nos perceber que um trabalho firmado entre gestor pedagógico, currículo e prática pedagógica docente, conduz certamente à elevação do ensino – aprendizagem. Nesse sentido, a tarefa do gestor não encontra-se apenas no plano de gerir uma escola, mas calcar-se em um trabalho efetivo de

intervenção frente às ações pedagógicas, que tenha como ponto central a democratização do ensino. Por este viés, é possível afirmar que as experiências contribuíram para repensarmos a prática pedagógica fazendo uma avaliação de que é possível ainda construirmos um ensino de qualidade, basta buscarmos efetivar no espaço escolar a cidadania, programando ações que se voltem para atender as especificidades dos alunos, garantindo a estes a formação crítica e reflexiva e o direito de ser um verdadeiro cidadão para interagir frente à sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: gestão democrática; prática pedagógica; qualidade no ensino

ABSTRACT: The article aims to share, through a report, professional experiences with emphasis on the results of learning in reading, focusing in particular on the support given by the pedagogical manager. We will also turn to some conceptions that relate the quality of education around the pedagogical management of the school and the curriculum as a tool of pedagogical practice. The methodology used is a written report, based on an experience lived in a class from the 4th year of the initial years during the year of 2012 in a primary school, which has added us with many reflections, making us realize that a work established between pedagogical manager, curriculum and

teaching pedagogical practice, certainly leads to the elevation of teaching – learning. In this sense, the task of the manager is not only in the plan to manage a school, but to be based on an effective work of intervention in front of the pedagogical actions, whose central point is the democratization of teaching. From this bias, it is possible to affirm that the experiences contributed to rethinking the pedagogical practice making an evaluation that it is still possible to construct a quality education, we just have to try to make citizenship in the school space, scheduling actions that turn to attend the specificities of the students, guaranteeing to them the critical and reflective formation and the right to be a true citizen to interact in front of the society.

KEYWORDS: democratic management; pedagogical practice; quality in teaching

1 | INTRODUÇÃO

Pensar em uma educação de qualidade, com vistas ao enaltecimento do homem, requer inúmeras tarefas que estejam assentadas sobre plano ou projeto que vise a transformação social, visto que, é do meio educacional onde serão articuladas tais competências para atingir os objetivos que se propõe a educação. Nessa perspectiva nos convém relatar diversas faces que arrolam o cerne escolar e que poderão promover a educação com fins qualitativos. A princípio, vale aqui salientar que delinearemos a importância da gestão pedagógica, sendo que esta é vista também como um dos principais parâmetros para direcionar a qualidade da educação, bem como apontaremos um esboço da importância da organização curricular enquanto ferramenta da prática pedagógica, uma vez que esta determina os objetivos da educação, além de pautarmos especificamente as experiências pedagógicas em uma turma de 4º ano tendo como suporte os elementos supracitados.

O relato aqui exposto, é fruto de um trabalho pedagógico desenvolvido nos anos iniciais do ensino fundamental em uma turma de 4º ano, que tem como objetivo compartilhar experiências profissionais, com ênfase nos resultados da aprendizagem na leitura com vistas à qualidade educacional, focando em particular o suporte dado pelo gestor pedagógico.

Sabendo que o processo ensino aprendizagem exige articulação entre os saberes promovidos pelos professores e saberes executados pelos alunos, é necessário que o professor opere como intermediador principal com vistas à qualidade do ensino. Seguindo essa ideia, é que tentamos direcionar nosso trabalho com os alunos de 4º ano dos anos iniciais procurando romper com as dificuldades de leitura apresentadas por estes, uma vez que eram inúmeras, tais como: falha no reconhecimento das vogais, consoantes, sílabas, palavras e frases, em suma, grande parte encontravam-se no nível silábico alfabético ou silábico sem valor sonoro e isso rendia conseqüentemente a autoestima baixa. Estas dificuldades se entrelaçaram como um desafio ao nosso trabalho enquanto docente, mas serviram de base para que a gestão pedagógica

visualizasse com um novo olhar a problemática que tanto atingia a turma em estudo, tendo em vista que era um elevado número de alunos.

Com cautela iniciamos o trabalho junto ao grupo de alunos no início de 2012, grande parte destes apresentavam bastante dificuldades de interagir em aula, por não terem o pleno domínio da leitura, isso dificultava muito nosso trabalho, mas ao mesmo tempo nos movia a questionar o por que daquele número de alunos, no 4º ano, não possuírem proficiência leitora, isso nos promoveu a tomarmos algumas atitudes, que consideramos honrosa aos profissionais em educação, que é o de acionar mecanismos para a produção do conhecimento.

De outro modo, a criança ao adentrar na escola, deve adquirir especificamente no ensino fundamental segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu art.32 inciso I o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Tomando por base tal princípio percebia-se um distanciamento das crianças especificamente frente às habilidades de leitura. Sabendo que esta vem se constituindo hoje como um dos meios de maior vigor para promover o homem frente à sociedade em que vivemos, permitindo desalienar-se para ter acesso aos instrumentos sociais e acesso à informação, desempenho da expressão oral, além de argumentar, defender opiniões, foi a partir de então se tornando inquietante para a gestão pedagógica e professores, nos vermos tão distante de todos esses mecanismos. Procuramos então, exercitar algumas estratégias que consideramos terem sido imprescindíveis ao rendimento da aprendizagem dos alunos. Embasamo-nos em Solé (1998,p. 68) quando nos afirma que as estratégias de leitura tem sua ligação ao que adotamos como procedimentos “um procedimento com frequência chamado de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigida a consecução de uma meta”.

Gerou-se um profícuo debate entre professores e gestor para sanar a problemática vivenciada naquele momento, as discussões renderam um plano estratégico que aos poucos foram favorecendo o rendimento da aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, muitos foram os procedimentos utilizados para que atingíssemos os objetivos desejados, de modo que atendessem às dificuldades dos alunos e que contribuíssem para que estes ao longo do ano letivo adquirissem a proficiência leitora, e que essa capacidade adquirida subsidiasse os mesmos a superarem as dificuldades nas demais disciplinas justamente pela falta de domínio da leitura.

Sendo o trabalho do gestor um impulsionador do trabalho pedagógico, é possível salientar que este por sua vez, se propõe a articular mecanismos proveitosos que promovem tanto o educador quanto o educando, isto porque, à medida que traça metas, objetivos, direciona a área educativa da escola, com fins para a qualidade da educação, certamente atingirá os ditos objetivos.

Pensando nesse propósito, Luck (2007, p. 93) nos traz alguns itens que dão margem para que pensemos em um trabalho dinâmico, quanto a isso o gestor

pedagógico:

Promove a visão abrangente do trabalho educacional e do papel da escola, norteando suas ações para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. Lidera na escola a orientação da ação de todos os participantes da comunidade escolar pelas proposições do projeto político pedagógico e do currículo escolar. Promove orientação de ações segundo o espírito construtivo de superação de dificuldades e desafios, com foco na melhoria contínua dos processos pedagógicos voltados para a aprendizagem e formação dos alunos.

Mediante o exposto, é possível perceber o quão é importante o trabalho do gestor pedagógico, este passa a ser impactante, pois promove tanto os profissionais em educação, quanto os próprios alunos, sua motivação, empenho, direcionam o trabalho do professor e por vezes o efeito é positivo. Ao que propõe a autora sobre a liderança e orientação de participação da comunidade aliando-se ao projeto político pedagógico e currículo escolar, sentimos que de fato, se isto for colocado em prática há proveito, pois vivenciamos na prática o trabalho desenvolvido pela gestão pedagógica na escola de ensino fundamental do município de Cruzeiro do Sul- Acre.

No intuito de socializar as experiências pedagógicas, sob o apoio da gestão pedagógica, é possível salientar que quando há parceria no trabalho escolar entre gestão e corpo docente, amplia-se a solução para os diversos problemas apresentados e isso garantirá ao aluno que obtenha êxito na sua aprendizagem.

2 | A GESTÃO PEDAGÓGICA COM FOCO NA DEMOCRACIA E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Ao aliarmos o termo gestão pedagógica à democracia, qualidade e excelência, nos permeia de imediato a ideia de qualidade educacional, uma vez que esta tem sido um dos temas de debate no cenário político educacional. Nesse contexto nos remete aqui compreender a gestão pedagógica como um eixo estratégico para qualificar o trabalho escolar garantindo os resultados da aprendizagem.

A princípio tomemos por base que a escola democrática é aquela que deve firmar seus objetivos e estratégias de ação, de modo que estejam sempre voltados para a realidade escolar, faz-se aqui necessário expressar que o caráter democrático começa a delinear-se justamente nesse sentido, uma vez que para traçar tais objetivos e articular estratégias, a gestão necessita do caráter dialógico visto sob a ótica de um projeto transformador, sendo que dessa forma assegura-se a autonomia e firma-se os propósitos almejados.

Seguindo-se por esse viés, percebemos o quão é valoroso o trabalho do gestor para que de fato a educação atinja os moldes necessários, a responsabilidade do gestor fará com que a escola assuma sua função atingindo os aspectos “políticos e sociais”, aliando-se para a formação da cidadania, desse modo também poderá

articular respostas para a pergunta: qual o objetivo da escola? Para responder tal questionamento, Luck (2007,p. 94) nos afirma que,

A resposta lógica a essa questão é a de que os alunos aprendam e tenham a oportunidade de desenvolver o seu potencial e as habilidades necessárias para que possam participar ativamente dos contextos sociais de que fazem parte, tanto aproveitando o seu acervo sociocultural e produtivo, como contribuindo para a sua expansão. Aprendizagem e formação dos alunos são, pois, o foco do trabalho escolar.

Mediante o exposto, percebemos que o trabalho do gestor pedagógico não firma-se apenas ao plano de gerir a escola, mas de assumir um caráter estratégico, de modo que beneficie especificamente o aluno, garantindo a este o aprendizado dos saberes necessários que são cobrados pela sociedade e quase que forçosamente, convida - os a acompanharem as mudanças sociais da sociedade moderna. É preciso respeitar os **aspectos socioculturais** que acompanham o discente, refletindo sobre suas particularidades, pois cada um tem seu ritmo de aprendizagem, pensa e age diferente do outro, tendo portanto, que serem respeitadas essas diversidades.

Seguindo ainda essa ideia, Bordignon e Gracindo (2004) nos trazem em pauta que a escola deve ter seus parâmetros definidos na filosofia da educação, permitindo ao homem açambarcar a “dimensão individual e intelectual” e pelo viés sociológico “encontrar-se no tempo e espaço social”, o indivíduo tomando por base tal itinerário, provavelmente estará submergindo na sua autonomia, sendo capaz de argumentar, contrapor, e traçar novas ideias sobre uma perspectiva de inovação social, visto que ao interagir com o outro essa construção social tornar-se-á mais viável.

Para compreender melhor a ideia exposta, nos convém também admitir que todos os objetivos a serem alcançados não deverão depender única e exclusivamente do gestor pedagógico, é preciso um todo harmonioso no âmbito educacional para que as metas sejam atingidas, precisamos do suporte familiar, pedagógico – assessorado por professores, comunidade, enfim, uma série de fatores que irão fortalecer a qualidade da educação com foco na aprendizagem. Para complementar tal ideia, Campos (2004, p.50) nos traz alguns elementos que são favoráveis à qualidade:

[...] qualificar a escola para garantir resultados positivos exige que a formação dos professores seja garantida. O professor tem que ser motivado, ter segurança e suporte pedagógico para fortalecer o seu trabalho. Educar exige a definição de objetivos e a clareza em atingi-los. O que sugere o êxito do trabalho docente é a avaliação, sobretudo se esta for elaborada com o cuidado em zelar pela mediação dos propósitos da ação docente.

Destarte, a informação supracitada nos propõe uma reflexão acerca de como o trabalho do professor deve ser incorporado no espaço escolar, a princípio a ideia transposta sobre o processo de formação é de fundamental importância, visto que é através das formações onde os profissionais em educação irão inovar

seus conhecimentos, além disso, estes qualificarão seu trabalho para atender as necessidades individuais e coletivas. Outra ideia adicionada é quanto ao suporte pedagógico, o professor não poderá realizar toda essa dinâmica de trabalho sozinho, é necessário no espaço escolar a troca de saberes, o assessoramento de especialistas para que possa difundir novas ideias e atingir as metas desejadas.

Nesse sentido, tratar da emancipação do ensino requer trabalhar novos mecanismos que movam o homem e a sociedade, e é sob esse enfoque que o gestor pedagógico, professor, enfim toda a comunidade educacional deve se firmar.

2.1 O Currículo Escolar Enquanto Ferramenta da Prática Docente

Sob uma análise acurada, nos convém aqui relatar a importância do currículo no meio escolar destacando a princípio que seus fins não são alheios aos interesses das pessoas que estão envolvidas no cerne educacional, uma vez que este engloba múltiplos elementos que irão estabelecer uma relação entre a escola e o meio social, o processo ensino aprendizagem, além de dar destaque ao sujeito e o seu contexto cultural.

Porém, podemos perceber que este firma-se muitas vezes como fator hegemônico, apresentando – se com conteúdos determinados ou limitados, quem em grande parte já vem das secretarias estaduais e municipais de educação, mas que por outro lado podem ser reinterpretados dando abertura para que os educadores insiram práticas reflexivas, façam inserção de novas experiências cotidianas, novas ideologias, além de crenças e valores.

Sob essa ótica é notório que o currículo é intencional, sua base por vez definida, traz pressupostos que irão nortear o trabalho de todos os envolvidos: professores, alunos e comunidade, mas não significa que este seja estático, pois como se propõe é “norteador” isso significa que há abertura para produção e recriação, demonstrando aqui nesse cenário um leque de possibilidades para que a prática educativa seja viabilizada inserindo uma ideologia que esteja voltada aos interesses de todos os envolvidos.

Para tanto, insere-se nesse eixo o planejamento, currículo, aliando-se também a organização dos objetivos, juntamente os conteúdos, a metodologia e a avaliação. Desse modo, será seguindo essa direção que toda ação educativa irá se pautar, visto que através desses elementos o trabalho será executado na sala de aula, sobre o propósito de êxito na aprendizagem.

Desse modo Sacristán (2000, p.15-16) afirma que,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem que reagrupar em torno dele uma série de

subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam.

No que concerne à ideia afirmada pelo autor, o currículo representa, uma “práxis”, ou seja, destina-se a trabalhar a educação com foco na mudança, uma vez que faz com que a prática pedagógica busque uma postura voltada para um projeto de transformação, fazendo com que o homem interaja no meio social e busque no novo os caminhos para os desafios a partir de um discurso dialético entre os pares que compõem o sistema educacional.

Repensando o currículo dessa forma, este deve se materializar na prática, fazendo com que os profissionais docentes envolvam-se desde a seleção dos conteúdos até sua efetivação no meio escolar. Para tanto, a LDB especifica em seu art.13 dos Inciso I ao VI, orientações que estão voltada para uma reflexão em torno dos mesmos, a fim de tornar melhor a prática do professor e o aprendizado dos alunos, a saber :

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Salienta-se aqui o fato de que, o professor é convidado a adentrar no espaço escolar, assumindo tais propostas de modo que este realmente esteja envolvido em todas as atividades que lhe competem e que se volte a atender os anseios da sociedade contemporânea, garantindo a supremacia do aluno através do conhecimento. Para complementar tal ideia Ferreira e Aguiar (2004, p. 155) nos afirma que “[...] a produção da escola, diferentemente de outras organizações, não tem sua qualidade definida na padronização, mas na “produção” de seres emancipados, autônomos, não autômatos (dimensão individual) e na “produção” da equidade, da justiça social”. Ou seja, isso significa a formação de um sujeito livre, distinto, capaz de pensar criticamente, de confrontar ideias e de sentir-se diante da sociedade um verdadeiro cidadão, em suma, um sujeito social histórico.

À luz de uma reflexão ainda sobre o currículo vale ressaltar que este deve

condicionar o sistema educacional a se estruturar concretamente passando da teoria para a prática, ganhando um feitiço crítico. Nesse sentido Stenhouse (1984, p.29) nos propõe que “um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto a uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado”. A ideia transposta, nos dá subsídios para pensarmos em um paradigma de qualidade na educação, paradigma este que se volte para um trabalho não limitado e com controles exacerbados, pois isso retira do professor sua autonomia e por que não dizer seu profissionalismo.

Acompanhando tal discussão, o que nos remete é direcionarmos nosso entendimento acerca do processo de avaliação, é importante aludir que nos últimos anos a avaliação tem sido palco de discussões e críticas pela forma como vem se consumando no meio escolar, temos um controle sem forma, que chega a se tornar algo ilegítimo, o professor se vê diante dos critérios previamente estabelecidos, que impõe ao mesmo trabalhar em busca de resultados quantitativos, sem se importar com a qualidade do ensino “estão arraigados ainda pela lógica da classificação e da seleção”. Sobre essa ideia Brasil SEB/MEC (2007, p.19) corrobora que:

[...] Nossa cultura meritocrática naturaliza o uso das notas a fim de classificar os melhores e os piores avaliados. Em termos de educação escolar, os melhores seguirão em frente, os piores voltarão para o início da fila, refazendo todo o caminho percorrido ao longo de um período de estudos. Essa concepção é naturalmente incorporada em nossas práticas e nos esquecemos de pensar sobre o que, de fato, está oculto e encoberto por ela.

Conforme o supracitado, a prática classificatória se torna algo natural sem que percebamos que estamos comungando com os planos hegemônicos advindos do sistema. Para tanto, é necessário que enquanto educadores, se tenha o compromisso de saber mediar frente a esse processo avaliativo. E como relaciona Brasil SEB/MEC (2000, p.19):

[...] a avaliação é uma atividade orientada para o futuro. Avalia-se para tentar manter ou melhorar nossa atuação futura. [...] *medir* refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. *Avaliar* refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro.

Desse modo, torna-se necessário que ao avaliar, o profissional em educação estabeleça critérios relevantes que não estejam voltados apenas para a atribuição de notas, indicando o que é certo ou errado, mas considerando sempre a possibilidade de que a aprendizagem é contínua e que os alunos são sujeitos cognoscentes, isso se configurará como uma avaliação mais justa, sendo que a escola também se alinhará numa perspectiva democrática.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O referido estudo consiste em relatar uma experiência vivenciada em 2012, na Escola de Ensino Fundamental Governador Hugo Carneiro no município de Cruzeiro do Sul – Acre, em uma turma de 4º Ano dos anos iniciais. A referida instituição pertence à Rede Estadual de Ensino do Estado do Acre, está situada na Rua Sergipe/ Avenida 25 de Agosto nº 51- Centro. Atualmente a escola conta com 700 alunos, funcionando da seguinte forma: Ensino Regular 1º ao 9º ano nos turnos matutino e vespertino. E ainda funciona no período noturno com a Educação de Jovens e Adultos.

Para consolidar este relato, vale ressaltar que tudo iniciou a partir de uma avaliação diagnóstica, realizada no início do ano letivo. Em planejamento, foi discutido que trabalharíamos com os conteúdos de Língua Portuguesa e matemática sob o intento de verificar as habilidades dos alunos frente ao processo de leitura e escrita, e em matemática o domínio das quatro operações, visto que a LDB preconiza em seu art. 32 inciso I “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Adotamos a princípio estratégias de ensino que fosse possível visualizar as principais dificuldades dos alunos no que concerne à leitura. As atividades aplicadas foram em torno de : parlendas, músicas, listagem , leitura de contos e fábulas, leitura de cantigas que sabem de cor para circularem as palavras, ditados, entre outras.

Foi a partir destas, onde detectamos que boa parte dos alunos não tinham domínio da leitura, isso nos moveu a discutirmos como trabalharíamos com estes alunos para amenizar a situação que nos afligia, uma vez que era grande o número de alunos que estavam com dificuldades e que certamente comprometeria o aprendizado dos mesmos.

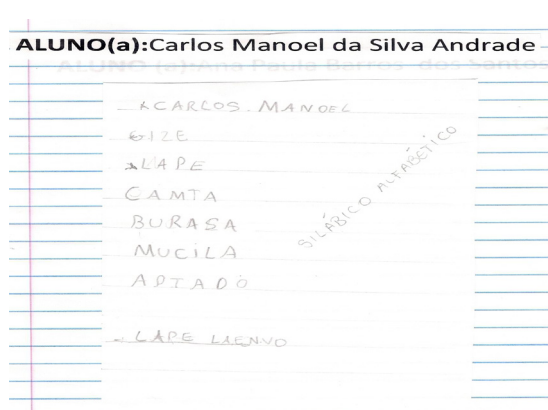


Figura 1: Primeiro diagnóstico realizado ano letivo (2012)

Fonte: Arquivo Escola Hugo Carneiro (2012)

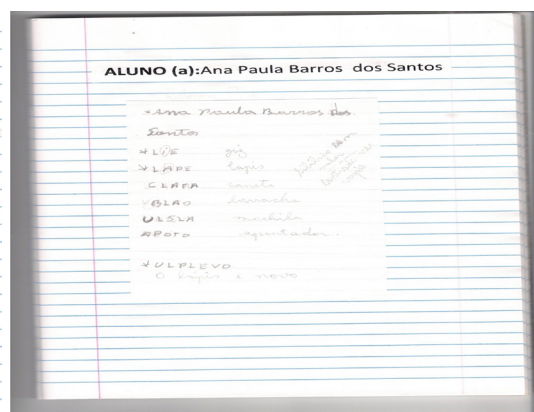


Figura 2: Primeiro diagnóstico (início do ano letivo (2012)

Fonte: Arquivo Escola Hugo Carneiro

A primeira iniciativa partiu da gestão pedagógica da escola, nos propondo que traçaríamos metas, sob o propósito de amenizar tal situação. Nessa perspectiva nos propomos a trabalhar levando em conta as particularidades de cada um, de modo

que pudessem ser rompidas as dificuldades sob a leitura. Para tanto tematizamos atividades dinâmicas em sala de aula, estas atividades passaram a ser diferenciadas das dos demais alunos, trabalhamos com listagem, músicas que sabem de cor, jogos educativos, dramatizações, projetos didáticos, charges, jogos online voltados para a aprendizagem da leitura, solicitamos o apoio das famílias junto à aprendizagem dos discentes e trabalhávamos com apoio pedagógico no contra turno três vezes por semana, em torno de duas horas aulas.

As atividades foram projetadas para se trabalhar desde o início do ano letivo, e à medida que os resultados fossem favoráveis, iríamos intensificando as atividades, a fim de que os alunos fossem evoluindo gradativamente diante da leitura.

Ainda na perspectiva de repertoriar as crianças, fazíamos uso das atividades oferecidas nas formações continuada do programa Gestar de Língua Portuguesa oferecido pela Secretaria de Educação do Estado, onde as orientações eram amplas e nos davam subsídios para incorporá-la em nossa prática.

À medida que aplicávamos as atividades percebíamos o avanço das crianças, estes envolviam-se bastante, pois eram atividades atrativas, de cunho lúdico e isso despertava o interesse das mesmas, todas as atividades eram aplicadas em grupo, de modo que uns pudessem assessorar os outros, compartilhando seus saberes e aprendizados.



Figura 3: Atividade de Roda de Leitura

Fonte: Arquivo pessoal (2012)



Figura 4: Atividade dinâmica com leitura

Fonte: Arquivo pessoal (2012)

Partilhávamos com a gestão pedagógica da escola, os relatórios dos resultados, focando a evolução dos discentes através de suas hipóteses e atividades de leitura, crianças que se encontravam no nível silábico- alfabético, em poucos meses passaram a ser alfabéticos.

Avanços foram obtidos e nossa proposta de trabalho foi desenvolvida durante todo o ano letivo, de modo que as crianças não regredissem, pois estavam sendo alfabetizadas com um certo retardo, e nosso esforço era de que a aprendizagem fluísse sendo compatível com a série em que se encontravam, para que adquirissem sobretudo proficiência leitora.



Figura 5: Sequencia para produção Textual

Fonte: Arquivo pessoal

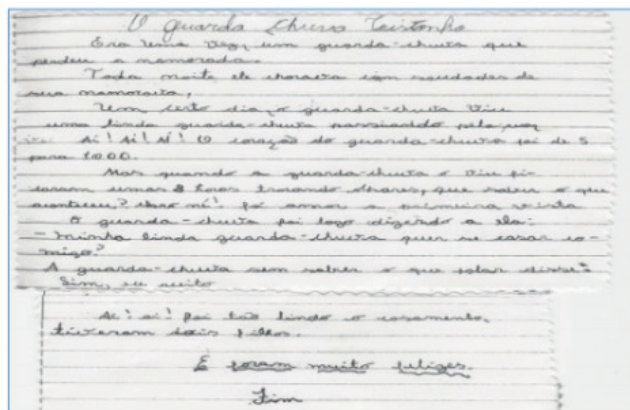


Figura 6: produção a partir de imagens

(final do ano letivo)



Figura 7: Alunos cantando um repente produzido sob o tema o leitor e não -leitor

Fonte: Arquivo pessoal (2012)

Vale ainda ressaltar que estivemos todo nosso trabalho pautado nos Referenciais Curriculares do Estado do Acre adaptado pela escola, estabelecendo sempre um elo entre o que constava no mesmo e o que era necessário modificar para suprir as reais necessidades dos alunos.

O planejamento acontecia quinzenalmente, a fim de que pudéssemos organizar as sequências didáticas, confeccionar material e acima de tudo compartilhar as experiências, fator de fundamental importância para a prática do professor.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme explicitado anteriormente, as ações desenvolvidas foram de fundamental importância, para compreendermos que a qualidade do ensino não depende de um ou outro que compõe o sistema educacional, mas sim de um coletivo que se faz presente no espaço escolar. Aqui diante desse estudo não se pode negar a participação da gestão pedagógica da referida escola, que focou seu trabalho junto

aos professores e alunos no intento de amenizar os problemas relacionados à leitura, tomando os desafios para si, tornando suas práticas realmente democrática.

Todo o esforço nos rendeu um excelente desempenho dos alunos e aos poucos fomos percebendo o quanto foi gratificante trabalhar com propósitos – qualidade no ensino, uma vez que percebemos nos olhos das crianças a felicidade de aos poucos irem sendo alfabetizadas e por mais simples que fossem as atividades, traçavam-se os primeiros passos de proficiência, era basicamente o que nos afirma Smith (1989, p.15) “[...] o poder que a leitura proporciona é enorme, não somente por dar acesso a pessoas distantes, mas também por permitir o ingresso em mundos que, de outro modo não seriam experimentados”. Ou seja, essa vasta dimensão que a leitura alcança, precisa ser valorizada, principalmente nos anos iniciais, visto que é durante essa base inicial que a criança necessita adquirir um aprendizado proficiente, obtendo desse modo, gosto, compreensão e habilidade frente ao processo de leitura.

A gestão pedagógica e professores se pautou sob os aspectos de superação, venceu os desafios que eram inúmeros, sendo um deles a infra estrutura da escola, que dispunha de um péssimo espaço físico na época, a saber: não biblioteca, salas sem iluminação, sem ventilação, superlotação, paredes deterioradas, teto com goteiras, enfim, obstáculos que desestimulam qualquer profissional e por que não dizer as crianças. Mesmo assim, o incentivo dado pela gestão pedagógica nos fez superar os obstáculos e atingir os objetivos educacionais voltados para a qualidade do ensino.

Para nós docentes, ficou evidente o quanto é importante desenvolver nossas práticas recebendo o devido apoio pedagógico, nos sentimos mais capazes em agir nas especificidades, somos capazes de nos organizar, manter novas posturas diante dos alunos que apresentam dificuldades, ancorar laços afetivos, enfim, somos mediadores da produção do conhecimento de nossos alunos tornando –os verdadeiros cidadãos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através da realização das atividades desenvolvidas como forma de superar as dificuldades de leitura vivenciada pelos alunos do 4º Ano, tivemos a oportunidade de refletir sobre o quão é importante o papel da ação docente e equipe gestora. Nos perpassa a ideia de que um trabalho coletivo pautado no dinamismo, é um dos pré-requisitos para identificarmos a fragilidade das crianças e estabelecermos um trabalho voltado para as suas especificidades, garantindo o desenvolvimento de suas potencialidades.

O gratificante de se trabalhar focando nas dificuldades dos alunos tomando por base a emancipação dos mesmos, é que que nossas propostas não voltaram-se para uma avaliação de controle com fins quantitativos, fomos apenas orientados pela gestão pedagógica a desenvolver a competência leitora dos alunos. Mesmo sabendo que a

escola tem sido cobrada por essa “corrida de resultados” que leva à competitividade e muitas vezes ao desprofissionalismo, nosso trabalho se pautou sob outra direção, tomou por base os conteúdos curriculares, fazendo as devidas adaptações, para que ao serem aplicados na prática garantissem a promoção dos sujeitos.

Portanto, essa parceria firmada entre gestão pedagógica, currículo e prática pedagógica docente, permitiram alargar o conhecimento dos alunos, pois ao término do ano letivo, atingimos um patamar de qualidade educacional que garantiu a promoção dos alunos através da competência leitora.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em 25 de março de 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9. ed. Brasília: 2014.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. **Gestão da Educação: O município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão Escolar e Docência**. São Paulo: Paulinas, 2010 .

FERREIRA, Naura Syria Carapeto e AGUIAR, Márcia Angela da S. (orgs). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromisso**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCK, H. **Dimensões de Gestão Escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del curriculum**. Madrid: Morata, 1984.

A MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O EIXO DA GEOMETRIA

Leila Pessôa Da Costa

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá - PR

Regina Maria Pavanello

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá - PR

Sandra Regina D’Antonio Verrengia

Universidade Estadual de Maringá – UEM
Maringá - PR

RESUMO: Dados oriundos de pesquisas sobre o ensino da matemática mostram o tratamento metodológico inadequado do professor em sala de aula ou a exclusão da geometria dos currículos escolares. Esse fato ignora que a geometria tem uma contribuição importante na resolução de problemas em diferentes áreas do conhecimento, tanto para investigar propriedades como fazer conjecturas, oferecendo condições para que níveis sucessivos de abstração possam ser alcançados. Este texto apresenta o recorte de um projeto de pesquisa que, apoiado metodologicamente na engenharia Didática, teve como objetivo a formação na docência de vinte e duas professoras/educadoras a partir da produção de tarefas destinadas ao desenvolvimento das Capacidades Espaciais em Geometria em alunos da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com vistas a proporcionar a eles (e seus

professores) condições favoráveis à construção e compreensão dos conceitos subjacentes a elas. O percurso formativo empreendido deixou visível a importância não só do planejamento metodológico das tarefas a serem desenvolvidas, como também a necessidade de o professor ter um conhecimento mais elaborado sobre o objeto a ser ensinado para que possa intervir significativamente na aprendizagem dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Básica. Formação de Professores. Educação Matemática. Geometria. Capacidades Espaciais.

ABSTRACT: Data from research on mathematics teaching shows the teacher’s inadequate methodological treatment in the classroom or the exclusion of geometry from school curricula. This fact ignores that geometry has an important contribution in solving problems in different areas of knowledge, both to investigate properties and to make conjectures, offering conditions for successive levels of abstraction to be achieved. This text presents a cut from a research project that, methodologically supported in didactic engineering, had as its objective the training in the teaching of twenty two teachers done through the production of tasks destined to the development of the Space Capacities in Geometry in students of the Education Infantil and early years of Elementary Education with a

view to providing them (and their teachers) conditions favorable to the construction and understanding of the concepts underlying them. The training course made visible the importance of not only the methodological planning of the tasks to be developed, but also the need for the teacher to have a more elaborate knowledge about the object to be taught so that it can intervene significantly in the students' learning.

KEYWORDS: Basic education. Teacher training. Mathematical Education. Geometry. Spatial Capacities.

1 | INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo discutir o ensino e a aprendizagem da Geometria na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, etapas da educação brasileira. Ele apresenta as dificuldades do ensino da Geometria em especial as relacionadas às Capacidades Espaciais e à falta de material didático destinado à ação docente nessas etapas da educação.

A discussão desse tema com as profissionais que atuam nesse nível de ensino – denominadas neste texto no gênero feminino, por ser essa a característica do grupo participante - foi feita a partir de uma formação na docência - que se refere aos processos formativos, institucionalizados ou não, realizados no decorrer de sua atuação - cujo foco foi a elaboração e desenvolvimento de tarefas voltadas para o ensino desse tema para alunos desses níveis de ensino.

2 | O ENSINO DA GEOMETRIA

Mapeamento de pesquisas sobre o ensino da geometria no Brasil mostrou ser possível perceber “o descaso com o tema da geometria, assim como a falta de preparo do professor no trato dessa área de conhecimento” (SENA, DORNELES, 2013, p.139). Descaso esse que, de acordo com as autoras, evidencia que tal tema não tem sido considerado uma prioridade no ensino da matemática nas duas últimas décadas investigadas, o que pode causar sérios prejuízos à formação dos indivíduos visto que, desde o início da Educação Infantil até o final do Ensino Médio, o aluno passa, gradativamente, “da geometria tátil e real para a formalização desta” (MONTTOITO; LEIVAS, 2012, p.33), tornando-se independente de objetos e desenhos para ser capaz de visualizá-la no campo das ideias.

Documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reconhecem a importância desse campo “para investigar propriedades, fazer conjecturas e produzir argumentos geométricos convincentes [...] necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017, p.

269). No entanto, pudemos constatar certa resistência dos professores, especialmente os que atuam nas fases iniciais da educação, em trabalhar com as questões geométricas. Pesquisas assinalam a insegurança desses docentes em abordar tal eixo da matemática com seus alunos, assinalam e indicam que esse parece resultar do fato de ser ele tratado pontualmente nos cursos de formação docente em que se enfatizam somente as definições, tratando-as como entidades públicas, sem aprofundamento e/ou ligação com os demais campos da Matemática (PIROLA, 2000).

Ficam então para os professores apenas as orientações didáticas que constam dos livros didáticos as obtidas em cursos de formação na docência que, no entanto, desconhecem ou inferem o saber real do professor sobre esse conhecimento. Alia-se a isso o fato de essas formações serem promovidas por profissionais que, embora dominem o conteúdo matemático, nem sempre têm o conhecimento didático metodológico e/ou das possibilidades de aprendizagem do aluno.

Desse modo o professor acaba por não ter o conhecimento necessário para abordar esse conteúdo e/ou não contar com apoio de material didático ou espaço de reflexão com outros interlocutores para a realização dessa tarefa.

3 | A APRENDIZAGEM DA GEOMETRIA

Tal como na humanidade, a criança constrói desde cedo suas primeiras noções a respeito da geometria em contato com o mundo e a partir de suas próprias necessidades.

Estudos sobre a construção do espaço pela criança (PIAGET; INHELDER, 1993) destacam que a estruturação espacial se inicia já nos primeiros meses de vida sendo paralela às demais construções mentais. Pacheco e Vasconcelos (2016, p. 1-2), assinalam que “as ideias de corporalidade e espacialidade se imbricam [e] o espaço é, pois, lugar do corpo, da matéria e nele se constitui o sujeito do conhecimento”. Assim, a primeira vivência da criança em relação ao espaço está relacionada ao seu corpo e ao que percebe por meio dele para somente depois, “diferenciar outros corpos, diferentes do seu, e estabelecer relação de longe/perto, maior/menor, na frente/atrás, igual/diferente, etc.” (MONTITO; LEIVAS, 2012, p.26).

Piaget e Inhelder (1993) ressaltam que a construção do conceito de espaço pela criança acontece em dois planos: o da percepção e o da representação, ou seja, diferenciam o que é apreendido e o que é representado no espaço vivido pela criança.

Acerca da percepção e da representação, Oliveira (2005) explicita que:

É preciso esclarecer que, enquanto a percepção e o conhecimento dos objetos implica um contato direto e atual (imediatamente) com os mesmos, a representação baseia-se em evocar os objetos em sua ausência, duplicando a percepção em sua presença [...] a representação prolonga a percepção ao introduzir um elemento novo que é irreduzível; um sistema de significações que comporta diferenciação entre o significante e o significado. [...] Desse modo, a passagem da percepção a representação espacial apoia-se, tanto sobre o significante como sobre o

significado, ou melhor, sobre a imagem e sobre o pensamento (OLIVEIRA, 2005, p.110).

Piaget e Inhelder (*apud* OLIVEIRA, 2005) salientam ainda que as relações espaciais utilizadas por um indivíduo são descritas por uma geometria e que, entre as geometrias possíveis, a que melhor exprime as primeiras condutas da criança é de natureza topológica seguida, posteriormente, pelas de natureza projetiva e euclidiana:

De início, a criança concebe topologicamente o espaço; este espaço topológico é para ela uma reunião de espaços fragmentados e distintos; ela não é capaz de situar os objetos uns em relação aos outros segundo um plano de conjunto. As fronteiras desse espaço são fixadas pelo campo perceptivo ou pela unidade funcional de cada campo de experiência particular da criança. Para que ela disponha de estruturas espaciais acabadas é preciso que considere as distâncias objetivas e os pontos de vista possíveis coordenando esses espaços parcelados em um espaço total (OLIVEIRA, 2005, p.116).

Para a criança conceber topologicamente esses espaços, Oliveira (2005) lembra que é preciso construir dois sistemas diferentes e complementares:

[...] Um desses sistemas é o de coordenadas, fonte do espaço euclidiano, que permite a criança situar os objetos uns em relação aos outros e colocar e deslocar os objetos em uma mesma estrutura; o outro sistema é o das perspectivas, fonte do espaço projetivo, mas agora considerando os diferentes pontos de vista reais ou possíveis. Esta interdependência dos sistemas de conjunto na realidade constitui prolongamentos das noções topológicas. (OLIVEIRA, 2005, p.116).

A representação espacial é, portanto, algo complexo e envolve “uma ação interiorizada e não simplesmente a imaginação de um dado exterior qualquer, resultado de uma ação” (PIAGET e INHELDER, 1993, p.474). Fica, pois, evidente a importância das noções topológicas para as operações formais de pensamento, como salienta Kobayashi (2001):

[...] a construção do espaço infantil não é mera repetição de fatos ou associação consecutiva de imagens, nem tampouco se encontra pronta em estruturas pré-formadas, como respectivamente tentaram explicar os empiristas e aprioristas, mas é fruto de um longo e laborioso trabalho da inteligência, que tem início nas ações do recém-nascido (esquemas sensório-motores) que irá ser reconstruído no plano da representação, passando por um período intuitivo necessário e preparatório de reconstrução do que foi realizado no sensório-motor, e que irá concretizar-se com as operações formais (KOBAYASHI, 2001, p.175).

Breda *et al* (2012, p. 9) evidenciam a importância do Sentido Espacial - orientação espacial, raciocínio espacial ou ainda pensamento espacial - que, apesar de desenvolvido de forma intuitiva, deve ser explorado desde cedo com as crianças, o que acontece

[...] quando se movimentam no seu ambiente natural e interagem com os objetos. As suas experiências iniciais são sobretudo espaciais. É através da experiência e da experimentação em atividades espaciais concretas que o sentido espacial

se vai desenvolvendo. Assim, quando chegam à escola as crianças têm já muitas noções intuitivas acerca de espaço e um grande conhecimento das formas, que é preciso continuar a desenvolver (BREDA *et al*, 2012, p. 9).

Em relação ao pensamento geométrico, consideramos o que está posto na pesquisa de Van Hiele, que estabelece níveis para esse desenvolvimento:

Nível 0 - *Pré-reconhecimento* - os alunos neste nível dão atenção apenas a parte das características visuais de uma figura, são incapazes de identificar muitas figuras comuns

Nível 1 - *Visual* - os alunos identificam, descrevem e raciocinam acerca das figuras e outras configurações geométricas de acordo com a sua aparência como um todo visual. Os seus raciocínios são dominados pela percepção visual e imagética e não por uma análise das propriedades geométricas. Quando identificam figuras, os alunos usam muitas vezes protótipos visuais, por exemplo, dizendo que uma figura é um retângulo porque “se parece com uma porta” (BREDA *et al*, 2012, p.18).

Nível 2 - *Descritivo/Analítico* - os alunos reconhecem e caracterizam figuras pelas suas propriedades geométricas, isto é, explicitamente focando e descrevendo relações entre as partes de uma figura. Na transição do Nível 1 para o Nível 2, os alunos descrevem partes e propriedades das figuras informalmente, de modo impreciso e muitas vezes incompleto; eles não possuem as conceptualizações formais que os tornam capazes de precisar propriedades específicas. Por exemplo, um aluno pode descrever um retângulo como uma figura que tem dois lados compridos e dois curtos. À medida que os alunos vão adquirindo conceptualizações formais que podem ser usadas para fazer sentido e descrever relações espaciais entre as partes de uma figura, eles usam uma combinação do formal e do informal para a descrição dessa figura. Finalmente, quando raciocinam no Nível 2 usam explicita e exclusivamente linguagem e conceitos geométricos formais para descrever e conceptualizar figuras de um modo que corresponda a um conjunto suficiente de propriedades para especificar essas figuras. Por exemplo, podem pensar num retângulo como uma figura que tem lados opostos iguais e paralelos e quatro ângulos retos, ou seja, uma figura é identificada pelas suas propriedades (BREDA *et al*, 2012, p.18).

Estabelece ainda mais dois níveis a que não nos referimos neste texto por se aplicarem a etapas de ensino que o projeto não abarca, mas nos foi necessário definir, ainda, um nível anterior ao do pré-reconhecimento proposto por Van Hiele.

Dada a faixa etária para a qual a formação para o ensino se destinaria, julgamos conveniente estabelecer um nível anterior ao primeiro apresentado por Van Hiele, ao qual denominamos de **nível 00**, ou nível das experiências geométricas, no qual a criança reconhece aos poucos seu corpo e, a partir desse reconhecimento, passa a diferenciar outros corpos, bem como a estabelecer relações topológicas elementares de localização (longe/perto), sentido (frente/atrás), direção (esquerda/direita); comprimento (maior/menor), semelhança (igual/diferente), etc., mediante as relações que estabelece com os objetos e o meio a sua volta.

Mendes e Delgado (2008), ao observarem a ação dos bebês em relação ao mundo que os cerca, apontam que:

Ainda bebês, não só revelam curiosidade em “olhar” o espaço que as rodeia, como,

também, interagem com ele, tentando, por exemplo, alcançar, atirar e empurrar objetos. Durante estas experiências, vão processando ideias sobre as formas e o espaço. Estas ideias, ainda muito rudimentares, constituem já a base para o conhecimento geométrico e o raciocínio espacial que deverá ser desenvolvido ao longo dos anos seguintes (MENDES; DELGADO, 2008, p.11).

Sobre as capacidades espaciais, Matos e Gordo (1993, p.14) consideram a visualização espacial como um conjunto de sete capacidades:

- Coordenação visual motora: Isto é, a capacidade de coordenar a visão com os movimentos do corpo.
- Memória visual. A capacidade de recordar objetos que já não estão a vista.
- Percepção figura-fundo. A capacidade de identificar um componente específico numa determinada situação, envolvendo a mudança de percepção de figuras contra fundos complexos.
- Constância perceptual. Capacidade de reconhecer figuras geométricas apresentadas em diferentes posições, tamanhos e contextos e texturas.
- Percepção da posição no espaço. Capacidade para distinguir figuras iguais, mas colocadas com orientações diferentes.
- Percepção das relações espaciais. Capacidade de ver e imaginar dois objetos ou mais objetos em relação consigo próprios ou em relação conosco.
- Discriminação visual. Capacidade para identificar semelhanças ou diferenças entre objetos (MATOS; GORDO, 1993, p.14).

Considerar a aprendizagem de temas matemáticos, inclusive a geometria na Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, requer observar que a construção dos conhecimentos emerge das experiências e práticas das crianças sobre si, os objetos e o meio que as cerca.

Esses foram os pressupostos que embasaram a pesquisa desenvolvida pelo GEPEME/UEM – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática Escolar com o objetivo geral de promover a formação na docência de professoras que atuam nessa etapa do ensino, realizada a partir da produção de material didático que articulasse o conhecimento das capacidades espaciais em Geometria, os encaminhamentos metodológicos e o desenvolvimento dos alunos.

4 | METODOLOGIA

A discussão do ensino e da aprendizagem da Geometria na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental se deu a partir de um processo de formação na docência de vinte e duas professoras/educadoras no qual se propôs a estas a produção de tarefas destinadas ao desenvolvimento das Capacidades Espaciais em Geometria para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com vistas

a proporcionar aos alunos desses níveis de ensino (e seus professores) condições favoráveis à construção e compreensão dos conceitos subjacentes à elas.

A pesquisa aqui apresentada é qualitativa, de natureza experimental e se apoia nos princípios da Engenharia Didática, a qual se caracteriza:

[...] por um esquema experimental baseado em “realizações didáticas” em sala de aula, isto é, na concepção, realização, observação e análise de sessões de ensino. Caracteriza-se também como pesquisa experimental pelo registro em que se situa e modo de validação que lhe são associados: a comparação entre análise *a priori* e análise *a posteriori*. Tal tipo de validação é uma das singularidades dessa metodologia, por ser feita internamente, sem a necessidade de aplicação de um pré-teste ou de um pós-teste (ALMOULOU; COUTINHO, 2008, p. 66).

Com base em Artigue (1988) e Almouloud e Coutinho (2008) a engenharia didática baseia-se na “realização, observação e análise das sessões de ensino” e tem sua validação na “comparação entre análise *a priori* e análise *a posteriori* [...] sem a necessidade de aplicação de um pré-teste ou de um pós-teste” (ALMOULOU, 2008, p. 171).

Metodologicamente a engenharia didática tem como foco “os processos de ensino e aprendizagem de um dado objeto matemático e, em particular, a elaboração de gêneses artificiais para um dado conceito” (ALMOULOU, 2008, p. 171).

Resguardadas essas características, o GEPEME/UEM - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática Escolar da Universidade Estadual de Maringá, proponente da pesquisa, ainda se pautou em alguns princípios da pedagogia dialógica (FREIRE, 1986), entre os quais o de que a construção do conhecimento se dá numa relação dialógica entre os envolvidos no processo educativo, mediados pelo conhecimento de mundo.

Essa relação foi mediada, em seu percurso, na atenção a fatores como: o conhecimento do objeto a ser estudado; as possibilidades metodológicas de desenvolvimento desse objeto de conhecimento e, ainda, os obstáculos para a apreensão desses conteúdos por parte tanto dos professores como pelos alunos e pesquisadores, identificando as concepções pré-existentes de todos os sujeitos envolvidos.

Apresentado o projeto às professoras/educadoras, consideramos para a elaboração das tarefas os dados obtidos nas entrevistas individuais feitas com elas sobre o ensino da geometria que desenvolviam; os tópicos a serem abordados nestas tarefas selecionados por elas a partir de um material por nós elaborado sobre quais capacidades espaciais poderiam ser desenvolvidas nos níveis de ensino abordados no projeto, o que estava previsto no planejamento escolar e os tópicos que tinham dificuldades em desenvolver com seus alunos.

Na discussão de cada tarefa e considerando o processo de formação na docência abordamos os conhecimentos prévios dos alunos para seu desenvolvimento, a ação esperada deles, questões que promovessem sua reflexão sobre os conteúdos da

tarefa, bem como o espaço no qual ela seria desenvolvida e os materiais necessários à sua aplicação. Os elementos mencionados consideraram tanto a análise matemática (do conteúdo envolvido na tarefa), como a análise didático-metodológica: a pertinência ou não da tarefa; as variáveis nela envolvidas e a previsão das possíveis dificuldades para a sua realização.

Após o desenvolvimento das tarefas as pesquisadoras reuniram-se com as professoras para discutir os resultados da aplicação enfocando as dificuldades relativas ao conhecimento matemático, aos procedimentos metodológicos e à adequação aos alunos. A partir dos dados coletados nesse momento, das observações feitas pelas pesquisadoras no decorrer do trabalho, da análise dos vídeos realizados durante a aplicação das tarefas e dos estudos realizados *a priori* foi feita uma avaliação do trabalho empreendido.

Tal procedimento permitiu a reelaboração das tarefas pelas pesquisadoras e sua reapresentação às professoras/educadoras, momento esse em que se discutiu a adequação das tarefas às crianças, os resultados obtidos, a necessidade ou não de outras tarefas para proporcionar aos alunos e às professoras/educadoras/pesquisadoras uma aprendizagem mais abrangente dos temas abordados assim como a possível necessidade da complementação dos estudos.

Com o objetivo da validação do trabalho realizado e do material produzido, as pesquisadoras o levaram para discussão com outros pesquisadores, professores e educadores presentes em eventos científicos para posteriormente socializar os resultados dessa pesquisa na produção de uma coleção denominada: Geometria na Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino, cujo volume 1 foi publicado sob o título de: **A geometria na educação infantil: O que? Por quê? Como?** (2018) e outro volume ainda no prelo.

5 | RESULTADOS PRELIMINARES E DISCUSSÃO

Observamos nas tarefas desenvolvidas ser necessário explicitar às professoras os conceitos geométricos que acreditávamos já terem sob seu domínio, como por exemplo, na exploração de figuras geométricas, evidenciar que elas têm elementos que a caracterizam: lados (número e tamanho) e vértices (número) e ângulos, conhecimentos fundamentais para poder classificar as figuras. Apesar de essa discussão ter sido feita com elas quando da elaboração da tarefa, a execução desta evidenciou que a proposta de classificar – uma atividade básica do pensamento humano e necessária ao conhecimento matemático - não era uma familiar para elas dificultando o desenvolvimento do que havia sido planejado e comprometendo a aprendizagem dos alunos.

Observamos isso também nas demais tarefas selecionadas e com diferentes conceitos subjacentes, o que nos faz considerar que possibilitar o desenvolvimento

dos níveis propostos por Van Hiele não é simples, especialmente no que se refere à análise dos conceitos subjacentes. Isso evidencia que essa evolução não ocorre com facilidade, mesmo em adultos, sem que haja um conhecimento matemático subjacente a essa análise.

Podemos acrescentar a isso o que Flavell (1975) observa sobre o desenvolvimento infantil:

[...] tanto nas tarefas perceptivas, como nas intelectuais, a criança inicialmente confia muito em percepções passivas, imediatas, dominadas pela centração, e lenta e gradualmente as apoia em processos mais ativos – operações intelectuais e atividade perceptiva, inferências e pré-inferências sempre que as condições permitem (FLAVELL, 1975, p. 360).

Por esse motivo é de suma importância que os professores proponham tarefas às crianças que as façam refletir, que causem rupturas, desequilíbrios, pois será a partir desse movimento que as crianças transformarão e ampliarão os conceitos que já trazem consigo a respeito da Geometria, o mesmo ocorrendo em situações de formação na docência.

Como o trabalho em sala de aula em geral se apoia nos livros e orientações didáticas, parece que estes e estas desconhecem ou inferem o saber do professor sobre o objeto de conhecimento, o que se evidenciou na proposta desenvolvida pelo grupo de estudo quando nos possibilitou percebermos a necessidade de articular o que o professor conhece com o que ele diz conhecer e o que de fato ele desenvolve em sala de aula.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho realizado corroborou o que outras pesquisas já haviam demonstrado sobre a falta de conhecimento dos professores com relação aos conceitos geométricos e, em decorrência, sua resistência em trabalhar com tal eixo da matemática. No entanto, observamos que, ao serem chamadas a estudar tais questões, as participantes da pesquisa sentiram-se mais à vontade para opinar sobre os temas a serem trabalhados, sugerindo as tarefas a serem desenvolvidas, vivenciando e analisando sua aplicação, demonstrando assim terem alcançado um maior conhecimento sobre os temas abordados.

Esse percurso formativo deixou visível a importância não só do planejamento metodológico das tarefas a serem desenvolvidas, como também a necessidade de o professor ter um conhecimento mais elaborado sobre o objeto a ser ensinado para que possa intervir significativamente na aprendizagem dos alunos. Caso contrário, o ensino corre o risco de não produzir o que se espera dele: a promoção do conhecimento dos alunos para um nível mais elevado.

Consideramos, ao final do trabalho, que o processo contribuiu não só para a compreensão das professoras a respeito dos temas abordados como ressaltou a importância desses temas para o desenvolvimento das crianças da faixa etária em que atuam. Além disso, o fato de terem participado da pesquisa também lhes ofereceu a oportunidade de vislumbrar outras possibilidades para a exploração do conhecimento matemático em questão, contribuindo, assim, com seu desenvolvimento profissional.

Embora os resultados alcançados sejam em geral positivos é necessário ressaltar que, para uma mudança profunda na atuação das professoras e para o seu aprofundamento teórico em relação aos conhecimentos matemáticos abordados, seria necessário que o tempo para essa formação fosse ampliado para se pensar sobre todos os elementos envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- ALMOULOUD, S. A.; COUTINHO, C. Q. S. C. Didática: características e seus usos em trabalhos apresentados no GT-19/ANPEd. **REVEMAT: Revista. Eletrônica de Educação Matemática.** UFSC/MTM/PPGECT: Florianópolis, SC, Brasil, v. 3.6, p.62-77, 2008.
- ARTIGUE, M. Engenharia Didática. In: BRUN, J. **Didática das Matemáticas.** Tradução de: Maria José Figueiredo. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. Cap. 4, p. 193-217.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática.** Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018-versaofinal.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2018, 15:30:10.
- BREDA, Ana; SERRAZINA, Lurdes; MENEZES, Luís; SOUSA, Hélia; OLIVEIRA, Paulo. **Geometria e medida no ensino básico.** DGIDC/MEC: Lisboa, 2011. Disponível in <https://www.ciencia20.up.pt/attachments/article/641/BrochuraGeometria.pdf>. Acesso em 16 julho 2018.
- FLAVELL, J. H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget.** São Paulo: Livraria Pioneira, 1975.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** RJ: Paz e Terra, 1996.
- KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro. **A construção da geometria pela criança.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- MATOS, José Manuel; GORDO, Maria de Fátima. **Visualização Espacial: algumas atividades. Educação Matemática.** Lisboa, PT, nº 26, 1993, p. 13-17.
- MENDES, Maria de Fátima; DELGADO, Catarina Coutinho. **Geometria: textos de apoio para educadores de infância.** DGIDE/MEC: Lisboa, 2008. Disponível in: <http://www.dge.mec.pt/recursos-0>. Acesso em 16 jul 2018.
- MONTOITO, R.; LEIVAS, J. C. P. A representação do espaço na criança, segundo Piaget: os processos mentais que a conduzem à formação da noção do espaço euclidiano. **VIDYA**, v. 32, n. 2, p.21-35, jul./dez., 2012 - Santa Maria, 2012. Disponível em:<<http://sites.unifra.br/Portals/35/2012/02>>.

pdf>. Acesso 04 mar 2017.

SENA, Rebeca Moreira; DORNELES, Beatriz Vargas. Ensino de Geometria: Rumos da Pesquisa (1991-2011). **REVEMAT**. Florianópolis (SC), v. 08, n. 1, p. 138-155, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/revemat/article/viewFile/1981-1322.2013v8n1p138/25095>>. Acesso em 04 mar 2017.

OLIVEIRA, L. A construção do espaço segundo Piaget. **Sociedade e Natureza**. MG: Uberlândia, v. 17, 2005, p. 105-117.

PACHECO, E. D.; DE VASCONCELOS, P. A. C. Crise: espaço e representação. **Biblioteca on-line de ciências da comunicação - Bocc**. Disponível em: <<http://www.bocc.uff.br/pag/vasconcelos-paulo-crise-espaco.pdf>>. Acesso em 14 jul 2018.

PIAGET, J; INHELDER, B. **A representação do espaço na criança**. Trad. Bernardina M. de Albuquerque. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

PIROLA, Nelson Antônio. **Solução de problemas geométricos**: dificuldades e perspectivas. Campinas: SP, 2000. Originalmente apresentada como Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação, 2000.

A PRÁTICA DO JORNAL ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR PARA O LETRAMENTO INFORMACIONAL DE FUTUROS EDUCADORES

Renata de Oliveira Sbrogio

FAAC - UNESP, Bauru/SP

Maria da Graça Mello Magnoni

FAAC - UNESP, Bauru/SP

RESUMO: A formação crítica para a leitura e interpretação tornou-se ainda mais necessária na sociedade pós-industrial e, saber lidar com a informação, tornou-se uma necessidade formativa em constante mudança para atender ao trabalho humano em sua atuação também no contexto digital. Por isso, o presente estudo tem por objetivo analisar a prática do jornal escolar no letramento informacional de futuros educadores, de forma que se sintam aptos a reproduzir tal atividade educativa na sua práxis profissional de forma consciente, organizada, produtiva e transdisciplinar, além de criativa e autônoma. Para que isso ocorra de maneira produtiva, a educomunicação precisa estar presente já no processo de formação dos novos educadores, com o intuito de conduzir para uma formação informacional crítica em relação à busca, seleção e recriação de informações diversas. Com base em uma pesquisa bibliográfica, atentamos para essa prática é uma das metodologias educacionais que podem promover o letramento informacional e deve ser utilizada desde a formação de futuros educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Jornal Escolar. Educomunicação. Formação de Educadores. Letramento Informacional.

ABSTRACT: The critical training to reading and interpreting became even more necessary in the Post-industrial society; and knowing how to deal with information became an ever-changing necessity in order to provide qualified human labor also in digital environments. Therefore, the present study aims to analyze the effects of a School Newspaper Project for a better future educators' information literacy, so that they are able to play such an educational activity in their professional practices in a conscious, organized, productive, and transdisciplinary way, in addition to a creative and autonomous process. For productively developing this, the educommunication needs to be already present in the procedures of training new teachers, with the aim of leading to a formation of informational criticism related to the search, selection and re-creation of diverse knowledge. Therefore, based on a literature review, we consider that this kind of practice is one of the educative methodologies which can promote the information literacy and which should be used in the training of future educators from the beginning.

KEYWORDS: School Newspaper. Educommunication. Teacher Education.

1 | INTRODUÇÃO

Muito se fala sobre a necessidade de formar leitores críticos já na educação fundamental. Sabemos que essa formação não é um processo simples, nem rápido. É necessário desenvolver nos alunos muitas habilidades e competências para este feito, incluindo uma alfabetização e letramento efetivos.

Essa formação crítica para a leitura e interpretação tornou-se ainda mais necessária na sociedade pós-industrial e intensificou-se na chamada de Sociedade da Informação. Já não são suficientes os conhecimentos básicos de leitura e escrita. É imprescindível saber manusear, com certa desenvoltura, muitos dos aparatos digitais (mídias) que compõem as tecnologias de informação e comunicação, sendo, dessa forma, necessário pensar em outros tipos de “alfabetização”, ou de “alfabetizações”, como firma GRÁCIA, (2006, p.69).

Para Libâneo (2002, p. 164), “Quem domina as mídias acaba por dominar as cabeças, as emoções, os sentimentos, as decisões das pessoas [...]”. O letramento informacional, pensado no sentido de “domínio” das informações midiáticas, é um instrumento de formação que pode ser fomentado no sentido contrário ao da dominação negativa e ser revertido no sentido de preparo para o “não ser dominado”.

A informação, em nosso atual contexto, assume papel de ator principal, por isso, denominou-se a Sociedade “da Informação”. Em grandes quantidades e circulação livre pela rede, saber lidar com a informação é o fator que, hoje, diferencia os sujeitos nessa sociedade.

A informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento. Mas, por si só, ela não propicia o saber, não leva as pessoas ao mundo do conhecimento, ela precisa ser analisada, interpretada, retrabalhada. (LIBÂNEO, 2002, p. 165).

Não se discute aqui a questão do acesso à informação, ou da inclusão digital, mas do tratamento que se dá quando se tem o acesso, e de como é possível favorecer uma formação docente para essa questão informacional que nos atinge, e quão importante é esta formação para o pensamento crítico, criativo e autônomo dos futuros educadores, também no sentido de perpetuação desse letramento informacional.

As decisões mais eficazes dependem da competência em buscar informações de pontos de vista diferenciados, organizá-las e apreendê-las, considerando a experiência pessoal de cada indivíduo, para se chegar a uma conclusão, mesmo que provisória. “A esse processo sistematizado e metódico de organizar a informação denominamos ‘pensamento reflexivo’.” (GASQUE, 2012, p. 18). Dessa forma, o letramento informacional é a forma de capacitar para a busca e uso da informação “de maneira eficiente e eficaz” (Idem, 2012, p. 19).

Para Gràcia (2006, p. 70) a terminologia e conceitos sobre “alfabetizações” que encontramos são muitos mas, o que está claro que existe, e é necessária, é uma alfabetização “diferente’ do mero uso de computadores e seus programas, e que tem sido chamada, também, de alfabetização digital. Para o autor, “a alfabetização em informação transcende o mero uso instrumental de um computador e se preocupa em melhorar aquilo para o qual serve um computador, para gerenciar melhor a informação.” (GRÀCIA, 2006, p. 71, tradução nossa).

Já no início do século passado, o professor primário Celèstin Freinet acreditava e defendia a importância da prática do jornal escolar para a formação de leitores e escritores críticos, mas não só. Freinet desenvolveu inúmeras técnicas educacionais, muito antes de falar-se em Educomunicação, como por exemplo, a intercorrespondência escolar e a imprensa escolar e, com estas e tantas outras técnicas, iniciou o que ele mesmo descreve como uma “reviravolta pedagógica total” (FREINET, 1974, p.8).

Consideramos que, nos dias atuais, as práticas educacionais continuam sendo fundamentais na práxis docente, principalmente com o surgimento das inúmeras tecnologias de informação e comunicação ao qual estamos expostos diariamente e que nos exigem uma atuação crítica frente ao contato direto e constante com informações diversas. Essas mesmas tecnologias, são elementos que podem ser utilizados na técnica do Jornal Escolar, desde a pesquisa de informações até a edição, diagramação e impressão dos jornais, de forma que os alunos podem participar do processo completo de produção de uma mídia informativa, elevando os níveis de consciência e criticidade no consumo e compartilhamento de informações.

Para Gasque,

[...] o *letramento informacional*, capacita os aprendizes a buscar e usar a informação de maneira eficiente e eficaz. Transcende a alfabetização informacional ou a mera decodificação de um código, possibilitando a aplicação desses processos no cotidiano. Os aprendizes aprendem, por exemplo, a usar dicionários, enciclopédias, elaborar referências e citar autores para escrever artigos ou estruturar uma pesquisa. O letramento traz a ideia de funcionalidade. (GASQUE, 2012, p. 19, grifo da autora)

Esse “pensamento reflexivo”, no processo de pesquisa, busca e seleção das informações e notícias, é o que se pretende alcançar (ensinar) por meio da técnica do Jornal Escolar, em qualquer nível educacional em que seja realizado.

A dificuldade está no fato de que, em geral, os aprendizes não são formados para buscar informações em fontes diversificadas, comparar diferentes pontos de vistas, adotar critérios para avaliá-las ou organizar e analisar as informações. (GASQUE, 2012)

Diante das preocupações acima expostas, este estudo alerta para a importância de projetos educacionais, como o jornal escolar, para a formação de cidadãos não só alfabetizados mas, letrados, para o uso autônomo e criativo de informações. Contudo, para obter-se os resultados esperados de letramento informacional na

educação fundamental, é preciso que esta prática seja iniciada já na formação dos futuros educadores, na Educação Superior, nos cursos de Licenciatura.

Um bom projeto de jornal escolar para o letramento informacional de futuros educadores deve estabelecer atividades pedagógicas que consistam no processo de pesquisa, desenvolvimento, produção e distribuição do produto final, para que todos os envolvidos, desde a comunidade escolar e além dela, o maior número de pessoas tenha acesso aos conhecimentos produzidos.

Dessa forma, com base em uma revisão bibliográfica, o presente estudo pretende apresentar as fases necessárias para um bom projeto de jornal escolar, priorizando as técnicas da Pedagogia Freinet, atentando para sua importância no letramento informacional dos educadores ainda em formação.

2 | LETRAMENTO INFORMACIONAL E A FORMAÇÃO DE FUTUROS EDUCADORES (E EDUCACOMUNICADORES)

Há quase um século atrás, Freinet (1974, p.6) apontava para as evoluções tecnológicas do seu tempo e afirmava que “cada época tem uma linguagem e utensílios que lhe são próprios”.

Estamos actualmente na aurora de um novo período: a imprensa impôs a tal ponto a sua soberania que mesmo o manual mais rico não passa de um ‘ersatz’ da riqueza gráfica posta à disposição de todos pela técnica contemporânea. A própria escrita manuscrita tende a minimizar-se num mundo em que a máquina de escrever, a poligrafia, o disco, a rádio, o cinema, a televisão, o gravador, intensificam e aceleram a intercomunicação e as trocas. (FREINET, 1974, p. 6, grifos do autor).

Hoje, abarcamos uma evolução sem igual no que se refere às tecnologias de informação e comunicação. Tais avanços tecnológicos, principalmente a difusão da internet e a conexão por banda larga e sem fio, trouxeram uma nova experiência de acesso e produção de informações, assim como modificou a realidade da aprendizagem da população em geral, exigindo cada vez mais uma “educação digital” que prioriza as habilidades e competências do letramento informacional.

Para a pesquisadora australiana Christine S. Bruce (2003), a alfabetização em informação ou *information literacy*, (que no contexto do estudo de Bruce se equipara ao nosso termo letramento) é

[...] como un conjunto de aptitudes para localizar, manejar y utilizar la información de forma eficaz para una gran variedad de finalidades. Como tal, se trata de una “habilidad genérica” muy importante que permite a las personas afrontar con eficacia la toma de decisiones, la solución de problemas o la investigación. También les permite responsabilizarse de su propia formación y aprendizaje a lo largo de la vida en las áreas de su interés personal o profesional. (BRUCE, 2003, p. 289)

Podemos pensar, assim, no letramento informacional sob a perspectiva de sete “faces”, ou categorias, conforme Bruce (2003, p. 289-293) elenca:

- A **Categoria 1**, que compreende a concepção baseada em tecnologias da informação: Aqui, a alfabetização informacional é vista como o uso de tecnologias de informação e comunicação para a recuperação de informação e comunicação básica.
- A **Categoria 2** é a concepção baseada nas fontes de informação, em que a alfabetização (ou letramento) informacional consiste em saber pesquisar, encontrar a informação nas fontes.
- A **Categoria 3** é a concepção baseada na informação como um processo, ou seja, o letramento informacional é visto como a execução de um processo, um conjunto de ações.
- A **Categoria 4** refere-se à concepção baseada no controle da informação, o saber como controlar a informação.
- A **Categoria 5** é a concepção baseada na construção do conhecimento: o letramento informacional é visto, aqui, como a construção de uma base de conhecimento pessoal.
- A **Categoria 6** refere-se à concepção baseada na extensão do conhecimento: aqui, o letramento informacional está relacionado em como se trabalha com conhecimento adquirido e as perspectivas pessoais adotadas de tal forma que novos pontos de vista são obtidos.
- E, a **Categoria 7**, que diz respeito à concepção baseada no “saber”, ou conhecimento: neste ponto o letramento informacional é visto como o uso inteligente da informação para o benefício dos outros.

Observando esse conjunto de habilidades, compreende-se que o letramento informacional vai além do simples buscar, copiar e colar informação. O uso inteligente de informação, a adoção de valores éticos e morais do seu uso em diferentes contextos, são elementos importantes a se considerar na formação de futuros educadores.

Por meio da atividade do jornal escolar é possível transformar uma simples prática de busca e uso de informação em um processo de letramento informacional que intervém na forma de organizar a informação em busca de sua convergência para o conhecimento.

De fato, é necessário estarmos atentos ao processo de educar e, “Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado” (FREIRE, 1996, p. 33).

Ponderamos, assim, que educar é um processo necessário a formação de cidadãos críticos e politicamente ativos e, o letramento informacional, é formação fundamental para se aprender a educar.

3 | A PRODUÇÃO DO JORNAL ESCOLAR E O LETRAMENTO INFORMACIONAL

Conforme já apontamos, a técnica do Jornal Escolar é uma das atividades pedagógicas educacionais que podem auxiliar no letramento informacional dos alunos de licenciaturas diversas.

Utilizado por Freinet, o jornal escolar já foi produzido de diversas formas: manuscrito, por linogravura (técnica de impressão que utiliza o linóleo como matriz), policopiado (a exemplo do antigo mimiógrafo), limografado e impresso.

As tecnologias e processos de impressão muito evoluíram depois de Freinet e, hoje, as possibilidades de utilização da técnica do Jornal Escolar são ampliadas. Com isso, vamos nos concentrar em duas possibilidades principais, sendo o Jornal Escolar impresso e o digital.

Falaremos, primeiramente, da técnica para o jornal impresso que, hoje, já não encontra dificuldades em ser realizado em qualquer que seja o nível de ensino, uma vez que existem tecnologias diversas para a realização de tal prática, com possibilidades pedagógicas muito abrangentes, principalmente considerando-se a Educação Superior, que aqui nos interessa.

Contudo, o jornal impresso já não é a única opção de que dispomos na atualidade. É possível convergir tal prática para um jornal escolar digital/virtual, o que minimiza os custos e tem a possibilidade de ser “distribuído” para um número muito maior de leitores, podendo ser realizado no formato de *blog*, telejornal (vídeo) ou *podcast*, como veremos no item 4 deste estudo.

Para apoiar a prática do Jornal Escolar e melhorar os conhecimentos sobre essa técnica e suas possibilidades, existe um ambiente virtual dedicado ao tema, o portal do Jornal Escolar (www.jornalescolar.org.br/), que “É uma iniciativa do Comunicação e Cultura, uma OSC fundada no Ceará em 1988, que promove o jornal estudantil, escolar e da turma desde 1996.” (JORNAL ESCOLAR, 2018). O acesso ao portal é gratuito, bastando realizar um cadastro.

Por meio do portal Jornal Escolar, os educadores têm acesso às informações pertinentes ao processo de criação, produção e impressão de um jornal escolar, incluindo acesso às obras de Cèlestin Freinet, além de disponibilizar espaço para publicação online dos jornais produzidos pelas escolas parceiras.

É importante ressaltar o fato de que, como estamos tratando da educação de adultos, diferentemente da técnica utilizada para a educação infantil e fundamental, e como atenta o próprio Freinet:

[...] as fórmulas que estabelecemos experimentalmente e que correspondem às nossas necessidades de crianças e educadores do primeiro grau não devem ser transpostas sem modificações para outros meios. Cabe aos educadores desses graus a tarefa de adaptar as nossas próprias realizações e êxitos às suas próprias classes. (FREINET, 1974, p.37-38)

Por isso, consideramos de suma importância, que o professor mediador da técnica seja de todo observador, para encontrar os melhores métodos e caminhos para cada projeto e turma, adequando o trabalho de forma a oferecer o máximo de aprendizado em cada instância, em busca do processo de autonomia educacional, pessoal e social. Porque,

Aqui, a plena autonomia (ou o mais próximo possível disso), inclusive em relação ao próprio mercado, depende de processos educativos nos quais a escola e o professor têm papel central como organizadores de um olhar crítico revelador dessas perversidades. (PRETTO; SILVEIRA, 2008, p. 72)

Com isso, cada uma das etapas aqui propostas, estão reformuladas com base nas necessidades de formação na Educação Superior, do futuro educador.

Ressaltamos que, “A efetivação do potencial do jornal escolar precisa de um pensamento orientador, pois o fato de publicarmos um jornal bonito e com muitas páginas não significa, necessariamente, que ele trouxe algum benefício aos alunos” (RAVILOLO, 2012, p.1).

Para isso, consideramos necessário, além do bom conhecimento e planejamento da técnica, o refletir mais detalhado de cada momento do processo para um bom desenvolvimento da aprendizagem, como falaremos a seguir.

3.1 Apresentação do projeto

A apresentação do projeto aos alunos tem o propósito de explicar diretamente cada etapa que será realizada antecipadamente, evidenciando a ordem, os processos, as dificuldades e, principalmente, os objetivos gerais do trabalho que será realizado, além de seus objetivos mais específicos.

Nesta etapa é essencial que os alunos compreendam que todo o processo será uma construção coletiva e, a ajuda e apoio de todos, é fundamental. Cada um com seus conhecimentos, habilidades e competências, poderá ajudar ao longo do trabalho.

Obter todas as explicações necessárias para sanar as dúvidas iniciais que surjam é importante porque, “O jornal escolar é uma experiência de vida para o aluno, que se mobiliza para comunicar. Nesse engajamento, ele desenvolve seu julgamento e criatividade” (RAVILOLO, 2012, p.2).

Todos os detalhes devem ser repassados e assimilados, para que o trabalho seja colaborativo e mediado corretamente. Os temas são discutidos e analisados, o processo de impressão definido e o trabalho de elaboração tem seu início, como veremos a seguir.

3.2 Divisão dos grupos de trabalho

Nesta etapa, os alunos organizam-se em grupos de pesquisa, com o qual permanecerão ao longo do projeto, dividindo-se nas atividades, por afinidade, habilidade ou vontade de aperfeiçoamento. Aqui o professor mediador não deve interferir, agindo

apenas como orientador do processo e ajudando aos alunos a tomarem as decisões mais assertivas.

Na produção coletiva, todos os alunos devem participar de todas as etapas. O tema do texto deve ser escolhido em comum acordo, a redação e a ilustração são feitas em conjunto. O grande desafio é manter a identidade individual, algo mais fácil se os grupos de trabalho forem pequenos (não mais do que 4 ou 5 alunos). Trata-se de uma maneira de trabalhar bastante exigente para o educador. (RAVILOLO, 2012, p.10, grifo do autor).

Dessa forma, o número de alunos em cada grupo deve ser o suficiente para a realização organizada e produtiva do projeto, contudo, isso deve ser determinado pelo professor mediador, de acordo com a necessidade, número de alunos por turma ou outro fator importante, podendo, inclusive, que os grupos sejam compostos de forma heterogênea, com integrantes de períodos/turmas em diferentes estágios de formação, possibilitando uma maior interação entre os mesmos, assim como fazia Freinet, misturando alunos de várias idades em um mesmo projeto.

3.3 Atribuição de temas

A divisão dos temas deve ser democrática para que se mantenha o trabalho produtivo e cooperativo. Ainda que sejam os temas previamente selecionados e, por isso, “impostos” até certo ponto, o conteúdo a ser desenvolvido deverá ser livre. Observa-se que, pode ser permitida a troca dos temas entre os grupos, caso haja necessidade ou interesse.

Vale lembrar que,

Dentro de uma visão de coerência pedagógica, ao contrário, o produto (o jornal, na sua dimensão material) expressa o resultado de um processo de ensino-aprendizagem, assim como a vivência dos alunos durante sua produção. O aluno produz mídia testando e ampliando, com ajuda do educador, os limites de seus conhecimentos. (RAVILOLO, 2012, p.2)

Planejando cuidadosamente os temas que os alunos deverão pesquisar, assim como, organizando os recursos que serão utilizados para tal e escolhendo cuidadosamente as tecnologias de informação e comunicação que serão utilizadas, é possível realizar um projeto com a prioridade nos conteúdos relacionados às necessidades vigentes na formação docente. Dessa forma, os alunos vão exercitando e desenvolvendo habilidades de busca, seleção e recriação de informações, habilidades estas que são consideradas essenciais no processo do letramento informacional.

É importante ressaltar que,

Limitado aos gêneros jornalísticos, o jornal fica engessado e mesmo empobrecido – sobretudo se toma feições de boletim institucional da escola. Ao contrário, se libertamos as forças da criatividade, o jornal escolar se apresentará como um patchwork de textos, cuja graça está na diversidade e na autenticidade das produções dos alunos. (RAVILOLO, 2012, p.4).

Para Raviolo (2012), existem três desafios pedagógicos na prática do jornal escolar: a escolha dos conteúdos, o aprimoramento dos conteúdos e a seleção das produções para o jornal.

Com isso, este tipo de projeto educacional se adequa perfeitamente em projetos inter e transdisciplinares, assim como é possível de ser aplicado em qualquer disciplina de formação fundamental, média ou superior. “Uma possibilidade para reduzir o número de textos a selecionar é realizar produções cooperativas, com participação de vários alunos” (RAVILOLO, 2012, p.10).

Com os grupos formados e temas divididos, os alunos começam o processo de **pesquisa das informações** necessárias para a **criação de um texto informativo**, que é corrigido pelo professor orientador do projeto, antes de ser colocado no jornal. Para conseguir essas informações os alunos podem consultar qualquer material informativo, desde livros, revistas, jornais e até mesmo a internet, ressaltando-se a necessidade de uso crítico na obtenção das informações, assim como o uso de fontes confiáveis para a elaboração da pesquisa.

Terminada a pesquisa inicial, os alunos devem selecionar e analisar os textos pertinentes ao trabalho de construção de um novo texto.

3.4 Pesquisa e produção textual

A escrita e correção dos textos seguem a afirmativa da necessidade adaptativa da técnica Freinet pois, não seria pertinente aceitar textos mal escritos no Ensino Superior, portanto, deve haver a intervenção com relação ao produto textual apresentado pelos alunos. Não se trata, aqui, de tolher a criatividade ou privar a opinião dos alunos e, sim, aproveitar a oportunidade da escrita para aperfeiçoá-la.

Também é aconselhável

[...] respeitar a liberdade de expressão e de pensamento dos alunos, condicionada a algumas normas básicas, como a obrigação de “ouvir o outro lado” e mesmo conceder direito de resposta. É claro que, em nenhuma hipótese, a liberdade de expressão pode ser entendida como direito de difamar, caluniar ou invadir a privacidade de outras pessoas. (RAVILOLO, 2012, p.7).

E essa é mais uma oportunidade de formação que advém desta técnica, o de saber/aprender a colocar-se e postar-se nas situações adversas para respeitar opinião e pontos de vista diferentes.

3.5 Diagramação e montagem do jornal escolar

Após a correção e aprovação dos textos informativos recriados pelos alunos, começa a fase de **diagramação do jornal**, que é feita em um editor de texto (ou outro *software* adequado ao trabalho em questão e que seja de acesso livre, preferencialmente), onde base do jornal, assim como seu aspecto visual, será previamente organizada, para que todos sigam o mesmo padrão estético, alcançando

ao máximo sua similaridade a um produto jornalístico de qualidade.

É importante ressaltar, aqui, que a preocupação principal não deve ser a de usar um recurso profissional de edição mas, adaptar o projeto ao melhor recurso disponível entre os alunos e instituição de ensino.

O jornal escolar deve ser “realização original” e, “a sua apresentação, no entanto, nem por isso deixa de obedecer a um certo número de regras que procuram obter, no gênero que se previu, um máximo de perfeição” (FREINET, 1974, p. 28).

Ainda segundo Freinet (1974, p. 28-29), o jornal escolar deve seguir um conjunto de regras na sua apresentação:

a) O jornal deve ser bem impresso. A perfeição da tiragem, é uma condição ‘sine quá non’ do êxito de um jornal, seja qual for, mesmo de um jornal escolar.

Deve estabelecer-se como princípio e como regra que só se imprime um texto normalmente composto e sem erros; que a equipa deve funcionar com a maior aplicação, com uma boa tintagem e uma pressão uniforme. As máquinas automáticas param quando um incidente anormal compromete a tiragem. As crianças deverão parar quando o resultado não está a ser satisfatório.

b) O texto deve ser ajustado, isto é, as linhas devem ter, tanto quanto possível, o mesmo comprimento.

c) É preciso ter um cuidado muito especial com a composição de cada página. É neste ponto que julgo dever incidir o essencial da iniciação e da aprendizagem. A arte da edição é, em grande parte, a arte de compor uma página.

d) O texto deve estar perfeito e sem gralhas.

e) **O jornal deve ser ilustrado.**

Para isso, os alunos devem seguir as instruções que constam no modelo de diagramação, que deve ser previamente disponibilizado, identificando os elementos constitutivos do jornal, como tamanho de fonte do título e subtítulo, texto em colunas (para facilitar a leitura do texto), e uma unidade de padrão visual em todos os jornais. Além disso, “é preferível não meter numa página senão metade do texto mas numa forma equilibrada, bem espaçada e agradável, que apresentar um material compacto que é indigesto e não apetece ler” (FREINET, 1974, p. 28).

Com este processo, os alunos aprendem a buscar a informação, interpretá-la, tratá-la e reconstruí-la, que é também objetivo para o letramento informacional.

Na montagem e diagramação dos jornais, é possível escolher entre o formato de cartazes, para serem expostos em murais, ou no formato de lâminas (folhas de papel dobradas ao meio).

3.6 Finalização e impressão (ou montagem) do jornal escolar

Depois de diagramado e pronto para impressão, os alunos precisam preparar o arquivo do jornal para a etapa de impressão e, com isso, têm a oportunidade de aprender sobre o processo de **impressão em pdf** (*Portable Document Format*, que é um padrão aberto para troca de documentos eletrônicos, amplamente aceito pelos equipamentos de impressão em gráficas digitais).

A impressão, geralmente, é feita em gráfica “rápida” digital por ser mais viável do que se obter equipamentos de impressão de qualidade dentro das instituições de ensino.

Esta etapa é de importante realização pois, além das habilidades de letramento informacional, o aluno tem a possibilidade de desenvolver habilidades para o seu letramento digital e, aos poucos, vai deixando de ser apenas mero consumidor informações e de tecnologias para ser autor e produtor de conteúdo, além de um usuário crítico das mesmas. Com isso, podemos afirmar que a técnica do Jornal Escolar viabiliza muitos letramentos (ou multiletramentos, como se tem conceituado na atualidade) além do informacional.

Assume-se a postura de educador e comunicador, ao “*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 1996, p. 47, grifo do autor).

Por fim, após impressos em papel, os alunos **afixam nos murais** ou **entregam seus jornais** para serem distribuídos ou expostos de forma a atingir o maior número possível de leitores.

Ao final de todo o processo, deseja-se que o futuro educador, agora com maior domínio no processo de gerir informação, esteja apto a realizar sua função docente de maneira mais “comunicativa” e inteligível, tornando-se um educador mais completo, melhor preparado para educar e continuar educando-se na Sociedade da Informação, sendo um educador, mediador entre a informação e o conhecimento.

4 | JORNAL ESCOLAR EM CONTEXTO DIGITAL

A técnica do Jornal Escolar é, hoje, perfeitamente adaptável ao contexto digital em que vivem os alunos da Educação Básica, em especial no Ensino Fundamental II e Ensino Médio, por já estarem com seu processo de alfabetização e letramento mais acurado.

Diante dessa oportunidade, torna-se importante formar os futuros educadores para lidar com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação, de forma que consigam realizar a técnica da maneira mais adequada a cada tipo de turma, disciplina e conteúdo, desde a escolha da tecnologia a ser utilizada, que deve ser realizada, sempre, de acordo com os objetivos de aprendizagem propostos.

Pode-se, assim, utilizar a técnica na forma de *blogs* (*weblog* – diários virtuais), *microblogs* (*blogs* de escrita limitada, como o Twitter) vídeos ou, até mesmo, com *podcasts* (gravações de áudio).

Sobre os *blogs* e *microblogs*, Valente e Mattar (2007, p. 99) destacam que a “facilidade de criação e publicação, a possibilidade de construção coletiva e o potencial de interação, inclusive com leitores desconhecidos, tornam os blogs uma ferramenta pedagógica de destaque para a educação à distância”. Acreditamos que todo esse

potencial se estende, também, na educação presencial, como a prática do jornal escolar.

Já os “*Podcasts* são arquivos digitais de áudio ou vídeo que, dentre outras funções, podem ser baixados e transferidos para dispositivos móveis.” (MATTAR, 2013, p. 103). O som é um dos elementos essenciais da *web*, por isso, desempenha papel primordial na educação. (VALENTE E MATTAR, 2007, p. 115).

Independente da tecnologia ou formato que o educador escolher para trabalhar com a técnica do jornal escolar digital, todo o processo deve começar pela escolha e distribuição dos temas, depois a pesquisa e produção textual, retomando, sempre, a premissa de que nada contraponha o “texto livre”, de forma a não criar barreiras ou limitações criativas aos alunos, o que não elimina a atenção e o trabalho de observação e correção metódica do professor naquilo que julgar necessário, visto que, como já pontuamos anteriormente, a prática em questão ocorre no Ensino Superior.

No caso do jornal escolar digital deve-se, também, seguir os processos já descritos nos itens 3.1 a 3.5 deste estudo. Mais especificamente com respeito ao item 3.5, a montagem e diagramação do jornal, alerta-se que deverá ser adaptada de acordo com a tecnologia escolhida, portanto, não há como prever aqui todas as hipóteses, já que as tecnologias disponíveis são as mais diversas. Contudo, tentaremos propor algumas das iniciativas possíveis na organização da técnica no meio digital.

4.1 O Jornal Escolar Digital: possibilidades

No processo inicial da técnica do jornal, a produção textual, uma das tecnologias indicadas é o Google Drive (www.drive.google.com). Não apenas por ser um software gratuito mas, também, por conter recursos de escrita colaborativa, o que facilita bastante o trabalho cooperativo da escrita. Nesse sentido, como afirmam Pretto e Silveira,

Produzir informação e conhecimento passa a ser, portanto, a condição para transformar a atual ordem social. Produzir de forma descentralizada e de maneira não-formatada ou preconcebida. Produzir e ocupar os espaços, todos os espaços, através das redes. Nesse contexto, a apropriação da cultura digital passa a ser fundamental, uma vez que ela já indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. Isso inclui reorganizações da língua escrita e falada, as idéias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana. (PRETTO; SILVEIRA, 2008, p. 78)

É importante utilizar esta etapa para conduzir a escrita reflexiva e crítica dos textos que serão publicados.

No caso do formato escolhido para o jornal seja o dos *blogs*, o texto pode ser redigido direto na plataforma escolhida. São inúmeros os serviços e mídias que dispõem recursos para realização de *blogs*, entre eles, podemos citar o **Blogger** (www.blogger.com), que apresenta uma *interface* intuitiva e grande quantidade de recursos

de publicação. Além disso, o serviço é gratuito e não coloca limites de utilização. “A facilidade para sua criação e para a publicação de posts, a possibilidade de colaboração e seu potencial de interação posicionam o blog como uma ferramenta de destaque na educação contemporânea” (MATTAR, 2013, p. 79).

Outro recurso é o **Wordpress** (pt-br.wordpress.com), que disponibiliza diversos *templates* (modelos prontos) para facilitar a montagem (diagramação) e o jornal escolar pode ganhar um visual bastante diferenciado, se diagramado de forma bem planejada. Recomenda-se também, o **Tumblr** (www.tumblr.com) que tem um funcionamento semelhante às plataformas Blogger ou WordPress.

Dentro dos *blogs*, a informações não precisam ser, unicamente, no formato de texto. Gravações em vídeo e ou de áudios, feitos por meio de máquinas fotográficas digitais, celulares ou *smartphones* com função de gravação de vídeo e/ou voz, podem ser opções para um jornal digital mais dinâmico, seguindo as preferências do público a atingir.

No caso de vídeos, ou telejornal, podem ser utilizados o **Youtube** (www.youtube.com), “O lar dos vídeos online [...]” (MATTAR, 2013, p. 109) ou o **TeacherTube** (www.teachertube.com) como canais de veiculação. Este último mais indicado para o uso educacional, também é o mais seguro no uso com alunos menores de 18 anos, já que a técnica será reproduzido em níveis fundamentais de ensino.

No caso de áudios, os *podcasts*, o **Sound Cloud** (<http://soundcloud.com/>) é uma das plataformas indicadas. Um exemplo deste recurso é o canal do Ministério da Educação, que se pode acessar neste endereço: <https://soundcloud.com/mineducacao>. Nele, encontram-se diversos *podcasts* com notícias sobre educação.

Para a edição dos áudios, um recurso livre disponível é o **Audacity**: audacity.sourceforge.net (MATTAR, 2013, p. 103).

Moreira e Monteiro (2012, p. 78) destacam que é importante “[...] desenvolver objetos audiovisuais que possam criar dinâmicas comunicativas e interativas próprias [...]”, porque, “A sociedade em que vivemos é dominada pela informação, veiculada pelos mais diversificados meios e oferecida nas mais variadas linguagens, destacando-se, sobretudo, a linguagem visual” (Idem, 2012, p. 80). Com isso, a escolha pelo formato audiovisual para o jornal escolar tem uma lógica, que é destacada pelos autores:

[...] estamos rodeados de imagens, que se sucedem e se multiplicam vertiginosamente, através da publicidade, da televisão, do cinema, da Internet ou das redes de comunicação que esta estabelece, etc... E, para uma autêntica literacia, se é importante saber validar a informação escrita, não é menos pertinente saber olhar criticamente uma imagem; saber identificar algumas das suas estratégias e alguns de seus objetivos; tomar consciência do contexto onde ela se produziu e do público que quer atingir. (MOREIRA; MONTEIRO, 2012, p. 80)

Dessa forma, é fundamental compreender as mensagens do rádio e da televisão, que, atualmente, convergem diretamente para a internet.

Corroborando com o pensamento de Pretto e Silveira:

Desafios postos, torna-se necessário ir além desses obstáculos e considerar as possibilidades de transformação social a partir da produção de informação e conhecimento; no contexto da cultura digital, é evidenciar o forte vínculo entre cultura e educação, condição necessária para que as mudanças se dêem de modo irreversível e significativo. (PRETTO; SILVEIRA, 2008, p. 80).

Finalizando, a prática da técnica do jornal escolar digital elimina as etapas finais de produção e impressão dos resultados alcançados, eliminando custos com a impressão e sendo compartilhados com o público de forma *online*, rápida e abrangente. Com isso, aumenta, também, a responsabilidade com a mensagem distribuída, por isso, e com isso, compromete-se mais diretamente com o letramento informacional dos envolvidos no processo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo prima pela conscientização da importância da prática pedagógica da técnica do Jornal Escolar para o letramento informacional de futuros educadores, na condição de educadores, que farão o perpetuar desta prática ao longo de sua vida profissional.

Libâneo (2002, p. 166) afirma que “[...] a educação escolar significa prover os meios de compreender o mundo, compreender a realidade, e de transformá-la”. Tudo isso depende de compreender e produzir comunicação. Depende, então, de formar educadores. Com isso, reafirmamos que, na formação de educadores, torna-se fundamental e necessário desenvolver o letramento informacional.

Uma formação para a leitura e interpretação crítica exige o saber lidar com a informação. Por isso, a prática do Jornal Escolar no letramento informacional de futuros educadores é importante, também, para que se sintam confortáveis em reutilizar, readaptar e aplicar produtivamente esta atividade educativa na sua prática profissional de forma consciente, organizada e com amplitude transdisciplinar, para o melhor aproveitamento dos conhecimentos produzidos com a técnica.

Educar é incluir! “Letrar”, informacionalmente, é incluir com abundantes chances de progresso. É prover o futuro educador de autonomia, crítica, social, política e tecnológica.

O letramento informacional é uma prioridade para além da inclusão social ou digital, é necessidade intrínseca para a leitura do mundo (digital), do ser e sua condição humana ativa e participativa. Com a prática do jornal escolar é possível alcançar tal objetivo e ir além, para emancipação do aluno de encontro à sua consciência de uma educação permanente. É reconhecer a tecnologia como saber necessário à sua condição humana e para realização de suas necessidades produtivas, e não apenas como ferramenta comunicação pessoal ou de lazer. Pois, isso, é condição essencial

para minimizar as “exclusões” que levam à alienação na busca, na seleção, (re) produção e no compartilhamento de informação e conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRUCE, Christine Susan. Las siete caras de la alfabetización en información en la enseñanza superior. **Anales de Documentación**, n. 6, Universidad de Murcia Espinardo, España. 2003, p. 289-294. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63500619>. Acesso em: 21, out. 2015.

FREINET, Celéstin. **O Jornal Escolar**. Tradução de Filomena Quadros Branco. Lisboa: Editora Estampa Ltda, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 40° Reimpressão. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. **Letramento Informacional: Pesquisa, Reflexão e Aprendizagem**. Brasília: Faculdade de Ciência da Informação /Universidade de Brasília, 2012.

GRÀCIA, Josep Vives i. La alfabetización informacional: una alfabetización pendiente em la era digital. In: MIRANDA, Antonio. SIMEÃO, Elmira. **Alfabetização digital e acesso ao conhecimento**. Brasília, Departamento de Ciência da Informação e Documentação, 2006. p. 69-77.

JORNAL ESCOLAR. **Quem Somos**. Comunicação e Cultura. Fortaleza/CE. Disponível em: <http://www.jornalescolar.org.br/quem-somos-contato/>. Acesso em: 24, Jul. 2018.

LIBÂNIO, José Carlos. As tecnologias da Comunicação e Informação e a Formação de Professores. In: VALE, José Misael Ferreira; MAGNONI JR, Lourenço; LUCCI, Elian Álabi; MAGNONI, Maria da Graça Mello; (Org.). **Escola Pública e Sociedade**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Saraiva/Atual, 2002.

MATTAR, João. **Web 2.0 e Redes Sociais na educação**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2013

MOREIRA, J. António; MONTEIRO, Angélica (orgs.). **Ensinar e aprender online com tecnologias digitais**. Abordagens teóricas e Metodológicas. Porto, Portugal: Editora Porto, 2012.

PRETTO, Nelson De Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. Salvador: EDUFBA, 2008.

RAVILOLO, Daniel. **Pedagogia para o Jornal Escolar**. Comunicação e Cultura. Fortaleza, 2012. Disponível em: http://www.jornalescolar.org.br/?file_id=pedagogia-para-o-jornal-escolar-3011-12.pdf. Acesso em: 24, Jul. 2018.

VALENTE, Carlos. MATTAR, João. **Second life e web 2.0 na educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias**. São Paulo: Novatec, 2007.

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO COMO FERRAMENTA PARA A PERMANÊNCIA E A CONCLUSÃO COM ÊXITO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS PARNAMIRIM/IFRN

Vânia do Carmo Nóbile

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/Brasil (IFRN)
Natal/RN

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo socializar o trabalho da Equipe Técnico-pedagógica (ETEP) do *campus* Parnamirim, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte que, desde 2014, vem desenvolvendo um trabalho pedagógico, de forma sistematizada e contínua, denominado “Acompanhamento pedagógico como ferramenta para a permanência e conclusão com êxito” que tem como foco ações de acompanhamento, orientação e intervenção que contribuam para permanência e busca da conclusão com êxito dos estudantes da instituição. Tal trabalho justifica-se uma vez que vem sendo identificado um número significativo de reprovação nos cursos técnicos de nível médio integrado à educação básica de Informática e Mecatrônica na oferta do *campus*.
PALAVRAS-CHAVE: acompanhamento pedagógico; educação profissional; reprovação escolar.

ABSTRACT: This article aims to socialize the work of the Technical-Pedagogical Team (ETEP) of the Parnamirim campus, of the Federal

Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Norte, which, since 2014, has been developing a pedagogical work in a systematized way pedagogical follow-up as a tool for permanence and successful completion “, which focuses on follow-up, orientation and intervention actions that contribute to the permanence and search for the successful completion of the institution’s students. This work is justified since a significant number of failures have been identified in the technical courses of intermediate level integrated to the basic education of Informatics and Mechatronics in the offer of the campus.

KEYWORDS: pedagogical accompaniment; professional education; school disapproval

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo socializar o trabalho da Equipe Técnico-Pedagógica (ETEP) do *campus* Parnamirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), especificamente nas ações de acompanhamento, orientação e intervenção de modo a contribuir para a permanência e a busca da conclusão com êxito dos estudantes da instituição. O *campus* Parnamirim é fruto do processo de expansão e de interiorização

da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, iniciada no ano de 2006 pelo Governo Federal e possibilitou a criação de 17 campi e dois campi avançados, além do Campus Natal-Central e do Campus Mossoró, pré-existentes no estado do Rio Grande do Norte.

No ano de 2009, por meio da Resolução nº 81/2009, de 30/12/2009, do Conselho Superior (CONSUP/IFRN), o *campus* Parnamirim, ainda como núcleo avançado do IFRN o campus iniciou suas atividades e a partir de dezembro de 2010, por meio da Portaria MEC nº 1.366, de 06/12/2010, o *campus* foi inaugurado, passando a vincular-se administrativamente à Reitoria do Instituto.

Atualmente, o *campus* Parnamirim oferta desde cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs), Curso Superior de Tecnologia e Licenciatura e pós-graduação, passando por cursos técnicos integrados de nível médio e cursos técnicos subsequentes.

Desta forma, integra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte e referencia-se na sua função social de

ofertar educação profissional e tecnológica – de qualidade referenciada socialmente e de arquitetura político-pedagógica capaz de articular ciência, cultura, trabalho e tecnologia – comprometida com a formação humana integral, com o exercício da cidadania e com a produção e a socialização do conhecimento, visando, sobretudo, a transformação da realidade na perspectiva da igualdade e da justiça sociais (IFRN, 2012, p.22).

1.1 A oferta educacional do *campus*

A oferta educacional do *campus* Parnamirim foi inicialmente definida em junho de 2009, por meio de Audiência Pública que contou com a participação de representação da comunidade escolar e da sociedade civil organizada para definição dos eixos tecnológicos e cursos que seriam ministrados na instituição, sendo estabelecidos o Eixo Informação e Comunicação, com os cursos de Informática e Redes de Computadores e o eixo Controle e Processos Industriais, com o curso de Mecatrônica.

A partir de então, o *campus* vem expandindo e diversificando-se, buscando a oferta de cursos em sintonia com a função social que desempenha, visando a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos, culturais e sociais locais, pautada na Lei nº 11.892, de 29/12/2008, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em consonância com o art. 39 da LDB que institui:

§ 2o A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio. III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação (BRASIL, 1996).

Assim, a oferta está distribuída de acordo com a Figura 1, a seguir.

Distribuição de matrículas em cursos ofertados pelo Campus Parnamirim IFRN de 2011 a 2014

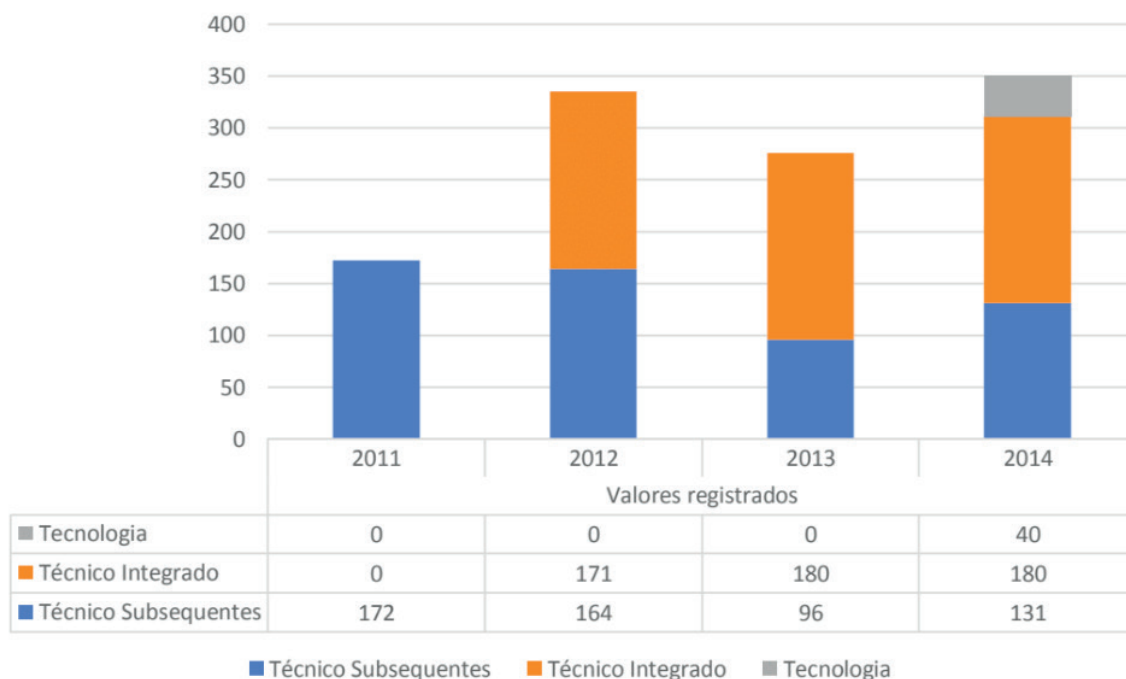


Figura 1 – Distribuição das matrículas do *Campus* Parnamirim IFRN de 2011 a 2014.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Q-Acadêmico, 2016.

A Figura 1 mostra toda a oferta do *campus* Parnamirim no período de 2011 a 2014. Porém, o foco da análise desse trabalho é a oferta de cursos técnicos integrados. Assim, na Figura 1, pode-se observar que a oferta de cursos técnicos integrados vem mantendo-se estável desde o início da sua oferta e ainda não foi concluído nenhum ciclo, o que ocorrerá no fim do ano letivo de 2015.

Esta oferta na forma integrada vem ocorrendo, desde o ano de 2012, por meio de processo seletivo anual para a oferta de cursos técnicos de Informática e Mecatrônica.

O Curso Técnico Integrado em Informática, de acordo com a Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, forma profissionais que desenvolvem programas de computador, seguindo as especificações e paradigmas da lógica de programação e das linguagens de programação; utilizam ambientes de desenvolvimentos de sistemas, sistemas operacionais e banco de dados; realizam testes de software, mantendo registro que possibilitem análises e refinamento dos resultados; executam manutenção de programas de computadores implantados.

Já o Curso Técnico Integrado em Mecatrônica, de acordo com a Resolução nº 38/2012-CONSUP/IFRN, forma profissionais para atuação no projeto, execução e instalação de máquinas e equipamentos automatizados e sistemas robotizados; realizam manutenção, medições e testes dessas máquinas, equipamentos e sistemas conforme especificações técnicas; programam e operam essas máquinas, observando as normas de segurança. Portanto, tendo por base a oferta apresentada, o *campus*

Parnamirim, tem como princípio a organização de seu currículo a partir de quatro eixos – ciência, trabalho, cultura e tecnologia – que atuam, de modo entrelaçado e intercomplementar, como princípios norteadores da prática educativa.

2 | A RETENÇÃO E A EVASÃO NO ÂMBITO DO IFRN

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como integrante da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tem como elemento fundante uma concepção de educação que se revela em uma perspectiva ampla e integral, baseada no olhar social em direção às políticas e ações que possibilitem uma interação mais substantiva com a cultura produtiva local, como medida essencial para o processo de desenvolvimento socioeconomicamente mais democrático.

A partir dos anos 2000, observou-se um forte crescimento no número de matrículas na Educação Profissional, com a expansão da Rede Federal, o proporcionou uma ampliação do número de adolescentes, jovens e adultos atendidos pelas instituições, contribuindo para a democratização do acesso a uma educação pública, gratuita e com qualidade social, que é, segundo BELLONI (2013) aquela que serve aos interesses públicos e é comprometida com a formação com vistas à emancipação humana e social, tendo como objetivo primordial, em qualquer nível do sistema educativo, a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade fundada nos princípios da justiça social, da igualdade e da democracia.

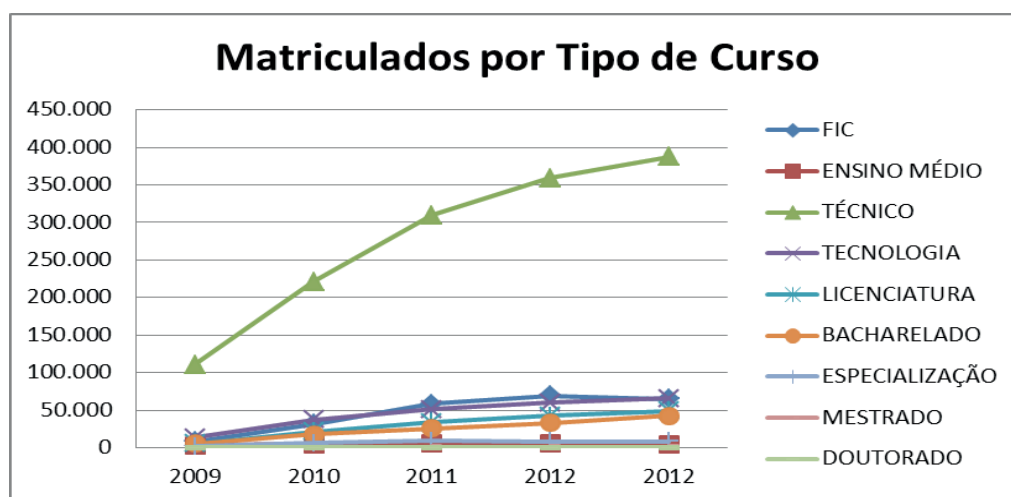


Figura 2 – Evolução do número de estudantes matriculados em cursos ofertados pela Rede Federal de 2009 a 2012.

Fonte: BRASIL, 2014, p.28.

A ampliação do acesso, por meio da interiorização das instituições, do incremento do número de vagas, da ampliação do alcance e da utilização de ações afirmativas tem por objetivo ampliar a democratização da oferta de cursos de educação profissional.

Assim, além da ampliação da oferta, há a preocupação em atender a população

socioeconomicamente vulnerável, constituída marcadamente por estudantes de baixa renda, trabalhadores, residentes em localidades distantes ou com necessidades educacionais específicas.

Esse contexto de inclusão traz em si dificuldades inerentes ao processo histórico vivido pela educação pública brasileira, na qual dificuldades de ordem socioeconômica e pedagógica interferem no percurso acadêmico dos estudantes.

Tal fato acarreta índices de retenção e de evasão que requerem a atenção das instituições, em âmbito local e nacional uma vez que com a ampliação do acesso o aumento das situações de evadidos também aumenta.

Com o objetivo de diminuir os índices de evasão, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, do Ministério da Educação (SETEC/MEC) tem feito um monitoramento dos índices de rendimento da Rede Federal D, bem como das ações estratégicas para redução da evasão e aumento da permanência e êxito, por meio do Ofício Circular nº 77/2015-DDR/SETEC/MEC e da Nota Informativa 138/2015-DPE e DDR/SETEC/MEC, em cumprimento ao Acórdão TCU nº 503/2013.

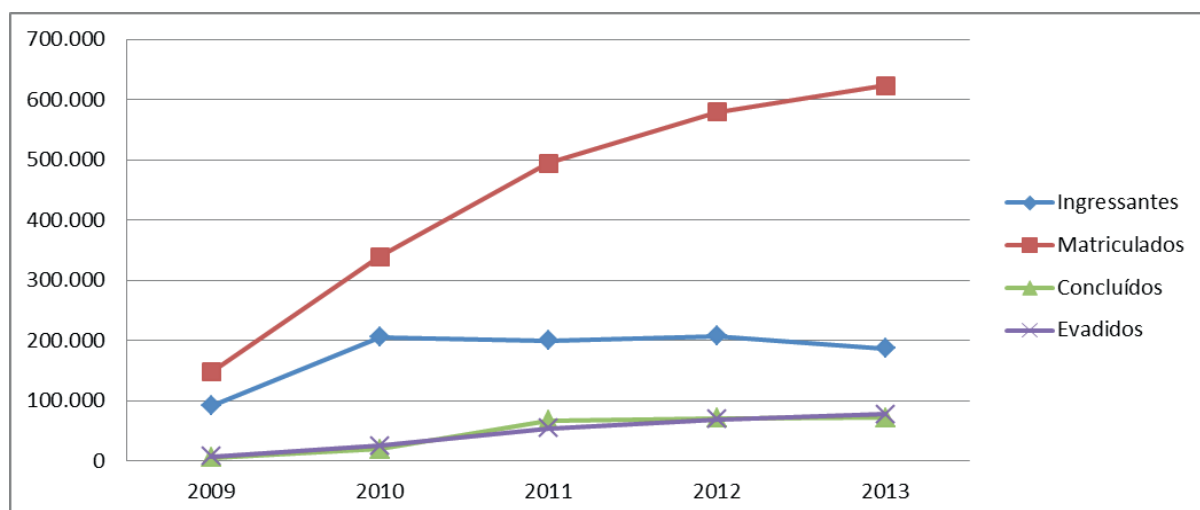


Figura 3 – Evolução do número de ingressantes, matriculados concluídos e evadidos em cursos ofertados pela Rede Federal de 2009 a 2013.

Fonte: BRASIL, 2014, p.28.

No âmbito do IFRN, a Resolução 05/2016 – Relatório de Gestão e o Processo de Contas de 2015 do IFRN, apresenta a análise global da situação de matrícula e a análise de permanência e êxito, de 2011 a 2015, para todos os cursos ofertados pelo IFRN, presenciais e EAD, com oferta ordinária e extraordinária, sendo que para o ano de 2015 os dados são parciais, pois o ano letivo do IFRN ainda não finalizou, representados na Figura 4, a seguir:

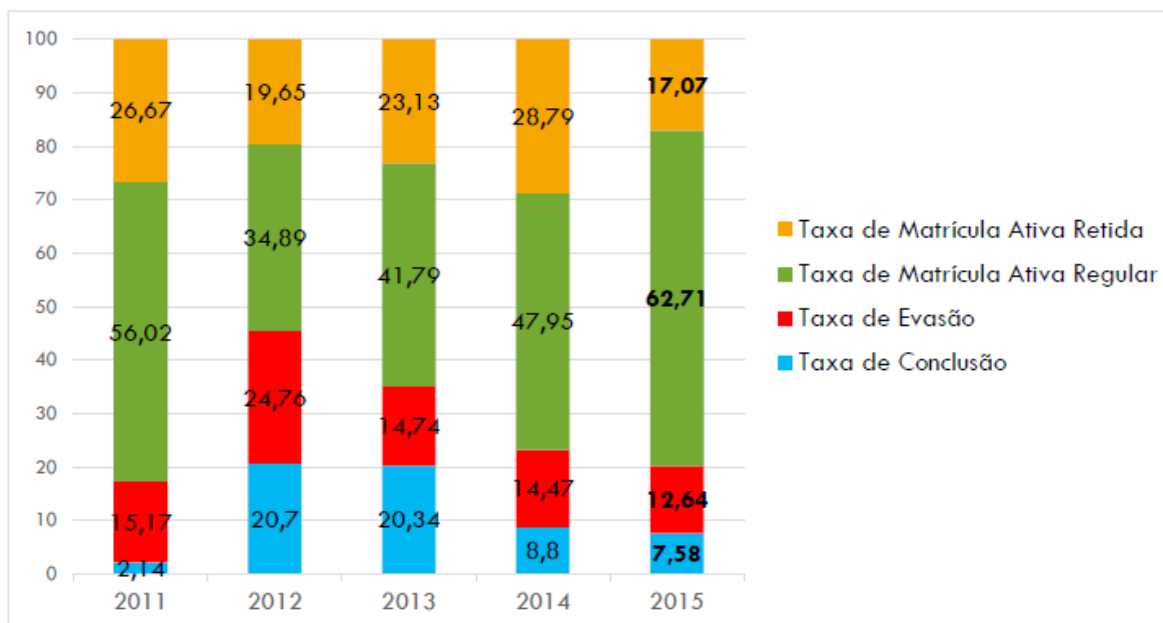


Figura 4 – Indicadores quantitativos de análise global de situação de matrícula, 2011 a 2015.

Elaborado pela ASINDI a partir dos dados do SUAP.

Fonte: Resolução 05/2016-IFRN.

Assim, observa-se que apesar da taxa de conclusão apresentar valores muito baixos, as taxas de matrículas ativas regulares e retidas somadas ultrapassam os 70%, fato que permite inferir que em anos futuros haverá um aumento do índice da taxa de conclusão.

A taxa de evasão vem apresentando ao longo dos últimos três anos um decréscimo significativo. Porém, observa-se a taxa de matrícula ativa retida – que representa os estudantes que continuam cursando, mas foram em alguns momentos retidos.

Buscando analisar a realidade do *campus* Parnamirim, *lócus* da reflexão desse trabalho investigativo, temos no quadro e figura abaixo os indicadores quantitativos da oferta dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Informática e Mecatrônica, no período de 2011 a 2014.

Os indicadores quantitativos abaixo, representam as taxas de matrícula ativa retida, matrícula ativa regular, taxa de evasão e taxa de conclusão dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio de Informática e Mecatrônica no período de 2011 a 2014.

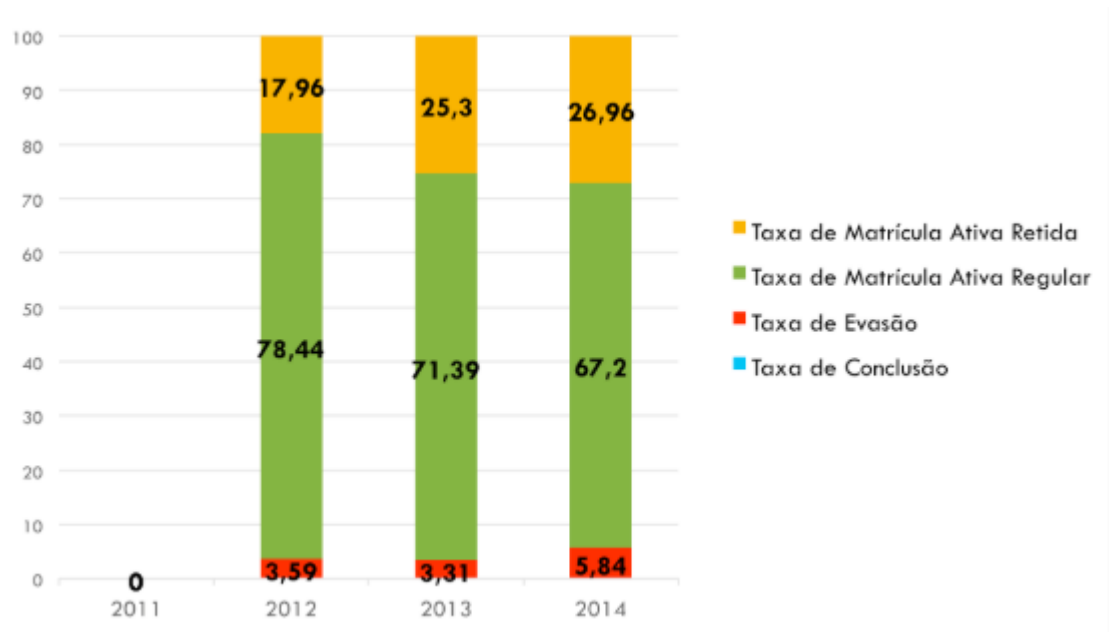


Figura 5 – Indicadores quantitativos para os cursos técnicos integrados do *Campus Parnamirim*.

Fonte: Elaborado a partir dos dados do SUAP, 2016.

Observa-se pela análise que o maior índice é o da taxa de matrícula ativa regular, que representa o percentual de matrículas que ao final de cada período analisado continuam ativas sem retenção em relação ao total de matrículas atendidas.

A taxa de matrícula ativa retida representa o percentual de matrículas retidas que ao final de cada período analisado continua ativas em relação ao total de matrículas atendidas teve um aumento que merece atenção, pois vem subindo a cada ano, representando o índice de permanência e êxito do *campus Parnamirim*,

A taxa de evasão que representa o percentual de matrículas finalizadas sem êxito em relação ao total de matrículas atendidas, embora não seja tão alarmante merece atenção, uma vez que vem aumentando.

Por fim, observa-se que a taxa de conclusão que tem como objetivo medir o percentual de matrículas finalizadas com êxito em relação ao total de matrículas atendidas não foi medida, pois o ano letivo de 2015 do *Campus Parnamirim* ainda não foi finalizado e, portanto, apenas após esta conclusão teremos como medir esse indicador.

As Figuras 6 e 7 representam, respectivamente os índices de reprovação na série e dependência na série por curso no ano letivo de 2014 do referido *campus*.

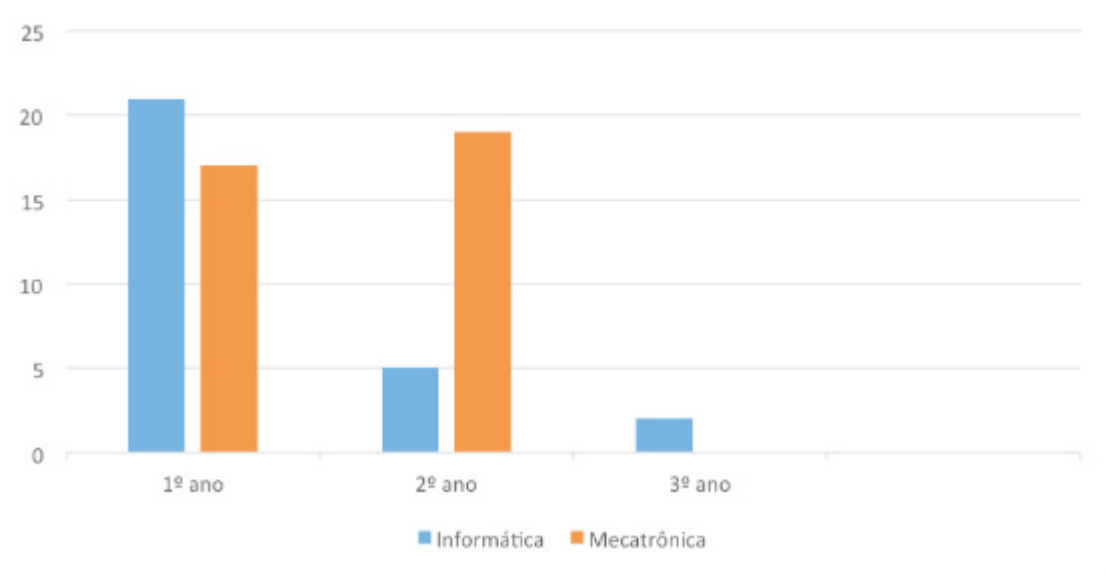


Figura 6 – Estudantes com reprovação na série. Ano Letivo 2014.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Q-Acadêmico, 2016.

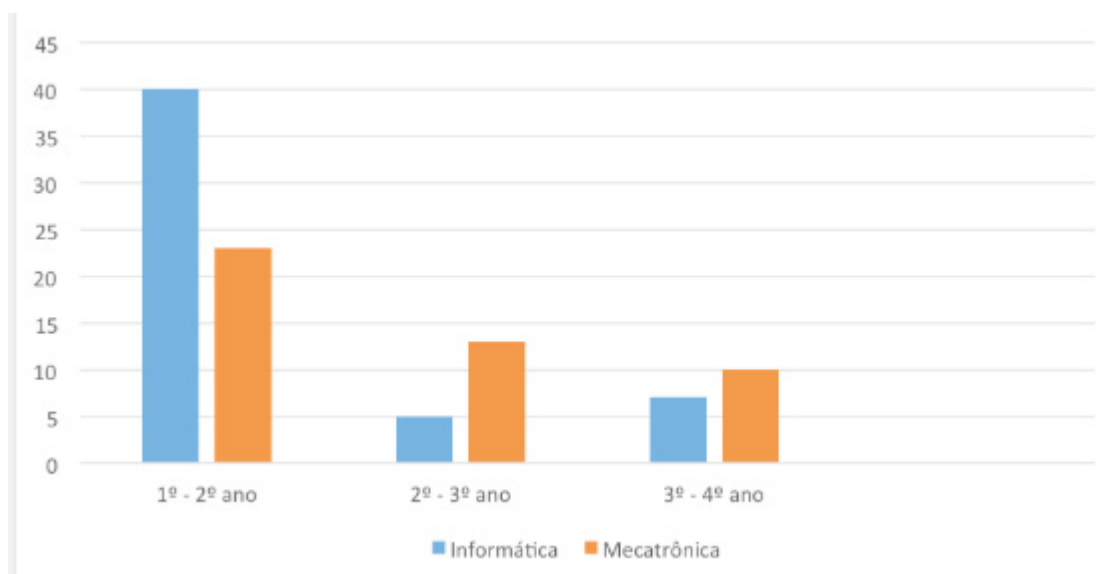


Figura 7 – Dependência na série. Ano Letivo 2014.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados do Q-Acadêmico, 2016.

Podemos inferir que os índices mais significativos de retenção e de aprovação na série com dependência acontecem no 1º ano de cada curso. Tal fato ocorre por fatores de várias ordens, como; adaptação ao Ensino Médio e Técnico, transformações pessoais típicas da adolescência e, em muitos casos, por uma defasagem de aprendizagem advinda do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, a busca pela compreensão dos fatores que causam a evasão e a retenção na Rede Federal requer, por parte de uma equipe múltipla, a compreensão de fenômenos que envolvem fatores também múltiplos, de ordem: cultural, social institucional e individual, dada a característica singular desta Rede de

Educação.

Tal entendimento requer ainda pensar que o público atendido por instituições é diversificado e, em sua maioria, é socioeconomicamente vulnerável e egresso de sistemas públicos de ensino em regiões com baixo índice de desenvolvimento educacional.

Assim, reforça-se a necessidade premente de implementação de planos estratégicos de superação desses fenômenos de modo a possibilitar a realização de diagnósticos apurados em relação às causas da evasão e da retenção, e a definição de políticas institucionais e a adoção de ações administrativas e pedagógicas que contribuam para o enfrentamento da evasão e retenção em todos os níveis e modalidades da oferta educacional.

Portanto, as ações que buscam a permanência e o êxito desses estudantes nos cursos passam por ações de assistência estudantil, participação dos estudantes em atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de buscar a garantia de um percurso exitoso de formação acadêmica e profissional, no sentido de buscar as condições de permanência e conclusão com êxitos dos estudantes.

Nesse sentido, a Equipe Técnico-pedagógica (ETEP) tem um papel importante, uma vez que é um setor do campus que se inter-relaciona com os estudantes, professores e pais de alunos.

3 | O TRABALHO PEDAGÓGICO NO ÂMBITO DA ETEP

A Equipe Técnico-pedagógica (ETEP) é formada, de modo geral, por um pedagogo e por um Técnico de Nível Superior. Em muitos casos conta ainda com um trabalho coletivo com o psicólogo escolar e o assistente social da instituição.

Seu trabalho respalda-se no art. 179 da Organização Didática do IFRN. As ações de intervenção devem proporcionar o desenvolvimento de:

d) acompanhamento pedagógico que promova a inclusão, envolvendo aspectos da assistência estudantil, da condição socioeconômica, da acessibilidade, do desenvolvimento individual, coletivo e autônomo dos estudantes, visando à formação cidadã (IFRN, 2012b, p.48).

A ações cotidianas também se orientam pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição na qual

A orientação educacional objetiva acompanhar os estudantes, por meio da equipe técnico-pedagógica (ETEP), com atividades específicas para os discentes dos cursos técnicos integrados. Para tanto, recorre-se: a reuniões de pais, atendimento a familiares, acompanhamento do rendimento estudantil, reuniões de avaliação com representantes estudantis e, reuniões de conselho de classe como mecanismo de avaliação do processo ensino e aprendizagem (IFRN, 2012a, p.242).

Nesse sentido, os eixos de atuação de destacam-se no fazer pedagógico cotidiano são os descritos na Figura 8, a seguir.

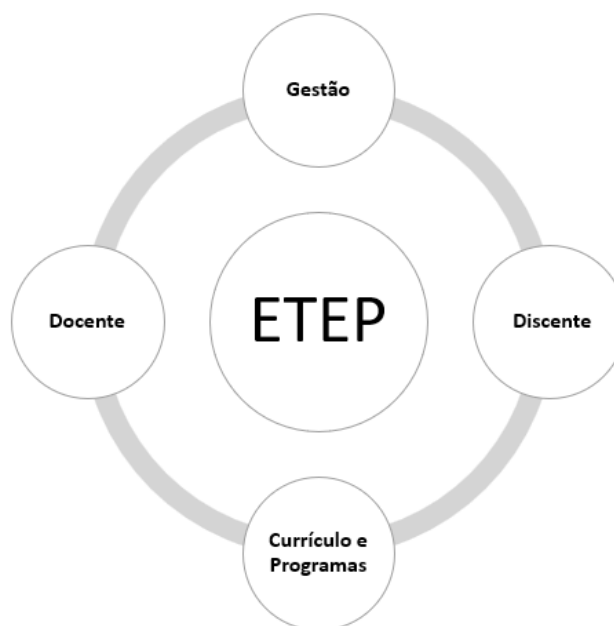


Figura 8 – Dimensões de atuação da ETEP.

Fonte: elaboração própria.

O acompanhamento à Gestão do campus guarda lugar significativo na participação em reuniões administrativas, reuniões do Colegiado da Diretoria Acadêmica; reunião de Colegiado de Líderes; elaboração de pareceres; divulgação das ofertas junto à comunidade.

Já no aspecto de Currículos e Programas destacam-se a elaboração e revisão de Projeto Pedagógico de Cursos (PPCs) e acompanhamento de programas não institucionais desenvolvidos no campus.

O trabalho de Acompanhamento aos docentes e discentes são os aspectos mais relevantes do trabalho pedagógico no âmbito do *campus* Parnamirim do IFRN.

Em relação aos docentes destacam-se: organização das Reuniões Pedagógicas, participação nas Reuniões de Grupo; realização de devolutivas dos atendimentos individuais e coletivos dos estudantes aos professores, apontando possíveis estratégias pedagógicas para superar as dificuldades encontradas; orientações de caráter didático-pedagógicas, mediação de conflitos entre estudantes e professores.

Contudo, o aspecto de acompanhamento aos discentes é o mais relevante para atender aos objetivos do próprio IFRN, dentre eles:

ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente, na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; [...] f) estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e de renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento humano, cultural, científico, tecnológico e socioeconômico local e regional (IFRN, 2012a, p.22).

Nesse contexto, a partir 2013 vem sendo desenvolvido um trabalho pedagógico, de forma sistematizada e contínua, com o objetivo de contribuir para minimizar os índices de retenção e reprovação e evasão dos estudantes de todos os cursos ofertados pelo campus Parnamirim.

Nos anos de 2014 e 2015 foi desenvolvido um projeto, no âmbito do Edital nº 19/2014-DG-PAR, de forma sistematizada e contínua, com o objetivo de contribuir para minimizar os índices de retenção e reprovação, de forma prioritária nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, de Informática e Mecatrônica, de forma colaborativa entre a Equipe Técnico-pedagógica, a Assistência Estudantil e bolsistas selecionados para o Projeto “Acompanhamento Pedagógico como Ferramenta para a Permanência e Conclusão com Êxito dos Estudantes do *campus* Parnamirim”.

As atividades descritas abaixo buscaram atender aos objetivos específicos elencados no projeto:

- Mapear as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, por meio da análise dos resultados bimestrais de cada turma, dos relatos dos professores por turma ou individuais ou mesmo por meio da busca ativa dos alunos e/ou famílias com relação às suas dificuldades;

- Desenvolver ações de intervenção, de forma particular e em grupos, de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem dos conteúdos anteriormente trabalhados na busca da superação das dificuldades vivenciadas no período letivo anterior;

- Promover um trabalho motivacional com alunos retidos e em dependência a fim de contribuir para manutenção dos vínculos sociais e acadêmicos com o IFRN necessários à aprendizagem;

- Realizar ações de sensibilização e envolvimento da comunidade educativa (família, professores, alunos, psicologia, serviço social e ETEP) que contribuam para efetiva aprendizagem e permanência do estudante no campus

A metodologia foi desenvolvida por meio de atividades de pesquisa e análise quantitativa e qualitativa do perfil dos estudantes, nos aspectos socioeconômico e educacional, por meio de dados do desempenho acadêmico que possam ter relação com o rendimento do estudante.

Em seguida, com o objetivo de acompanhar o desempenho escolar dos estudantes do Ensino Médio Integrado, nos cursos de Mecatrônica e Informática, com especial atenção para a turma de estudantes reprovados no seu primeiro ano de ingresso na instituição, foram realizadas as seguintes atividades:

- Elaboração de Rotinas de Estudo;
- Reunião de pais e professores;
- Acompanhamento do rendimento escolar nas turmas;
- Devolutiva aos docentes;

A seguir, detalharemos as atividades mais relevantes do acompanhamento aos

discentes realizado pela ETEP:

► Elaboração de Rotinas de Estudo.

No início de cada ano letivo é disponibilizado aos alunos um formulário no qual são solicitadas informações sobre sua rotina desde quando acorda até quando vai dormir, todos os dias da semana, bem como as condições do seu ambiente de estudo.

A partir dessas informações são elaboradas rotinas de estudos, procurando estabelecer um hábito de estudo individualizado para cada estudante, inclusive para os fins de semana e com atividades que envolvam práticas esportivas, horas de lazer. Foram entregues também modelos de dicas de ambientes e estratégias de estudos.

IFRN - CÂMPUS PARNAMIRIM PEDAGOGIA PSICOLOGIA ESCOLAR		ROTINA DE ESTUDOS						ALUNO:
								IDADE: 16 anos
								CIDADE:
								TURMA: Meca 1B
HORÁRIOS	SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	SÁBADO	DOMINGO	
04:00	Acordar, tomar banho							
04:30	Pegar ônibus							
6:00/6:30	Chegar na escola, tomar café-da-manhã							
07:00								
08:00	Geografia Matemática Química	Português Filosofia Física	Matemática Português (1) Informática (3)	Física Química Ed. Física	Geografia Programação Básica Introdução à Mecatrônica			
09:00								
10:00								
11:00								
12:00								
13:00	Pegar ônibus					Almoço	Almoço	
14:30	Chegar em casa, almoçar					Matemática	Português	
15:00						Física	Português	
16:00						Química		
17:00	Matemática	Física	Matemática	Física	Programação			
18:00	Química	Português	Informática	Programação	Química			
19:30	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	Jantar	
20:00	Dormir	Dormir	<i>Grupo de Jovens</i>	Dormir	Dormir	Dormir	Jantar	
21:00			Dormir				Dormir	
LEMBRE-SE: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E UMA BOA NOITE DE SONO DÁ ENERGIA, AJUDA NO APRENDIZADO E MELHORA O HUMOR!								

Figura 9 – Modelo de Rotina de Estudos.

Fonte: elaboração própria.

A rotina elaborada passa por um período adaptativo, no qual o estudante pode retornar para adequar o uso de seu tempo caso seja necessário.

► Reunião de pais e professores.

Outra estratégia utilizada foi a reunião de pais ou responsáveis com as turmas dos cursos em desenvolvimento no *Campus*, ao final de cada bimestre do ano letivo. Elas são realizadas em três momentos, como apresentado na Figura 10, a seguir:

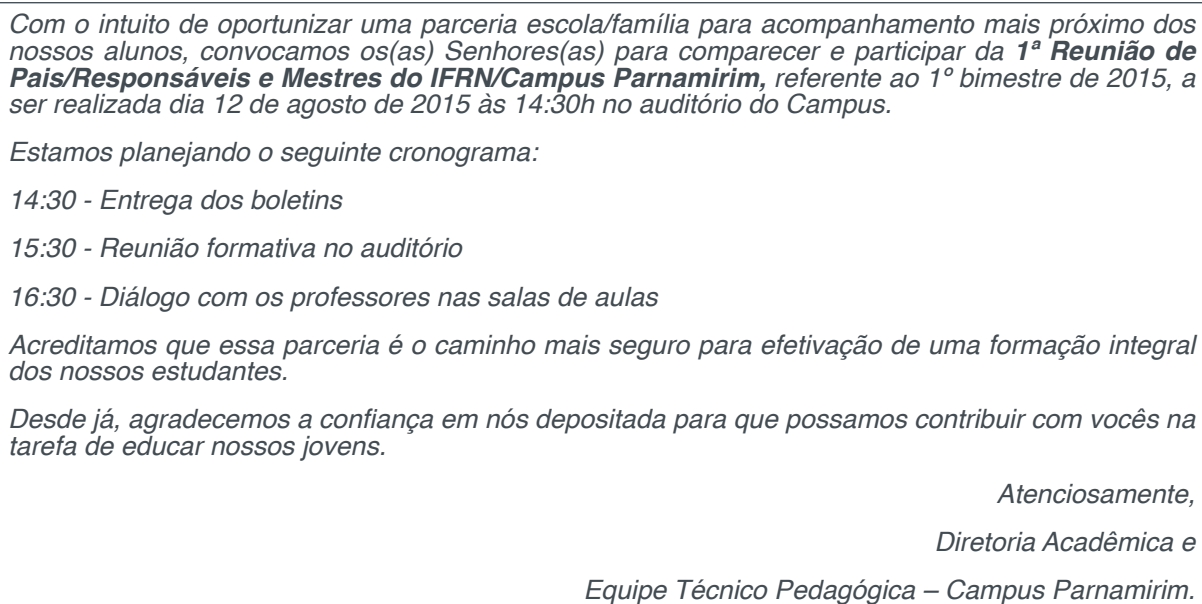


Figura 10 – Modelo de convite da Reunião de Pais.

Fonte: elaboração própria.

A cada reunião é escolhida, pela ETEP, uma temática pertinente ao momento de desenvolvimento do ano letivo para explanação junto aos presentes, além da entrega dos boletins e de um momento reservado com os professores para atendimento individual.

► Acompanhamento do rendimento escolar nas turmas.

Nesses encontros bimestrais são apresentados os resultados acadêmicos da turma, por disciplina, de forma a identificar os fatores que promoveram a aprendizagem ou aqueles que representaram pontos de atenção para o rendimento escolar satisfatório, com destaque para os aspectos:

- ✓ Reflexão sobre os resultados positivos e negativos;
- ✓ Identificação dos fatores que influenciam ou influenciaram no processo de ensino e aprendizagem (foco nas questões coletivas);
- ✓ Levantamento de sugestões para possíveis soluções e encaminhamentos.

Os gráficos são apresentados de forma cumulativa, de modo a possibilitar a análise do desempenho da turma ao longo dos bimestres letivos de cada ano, como demonstrado na Figura 11:

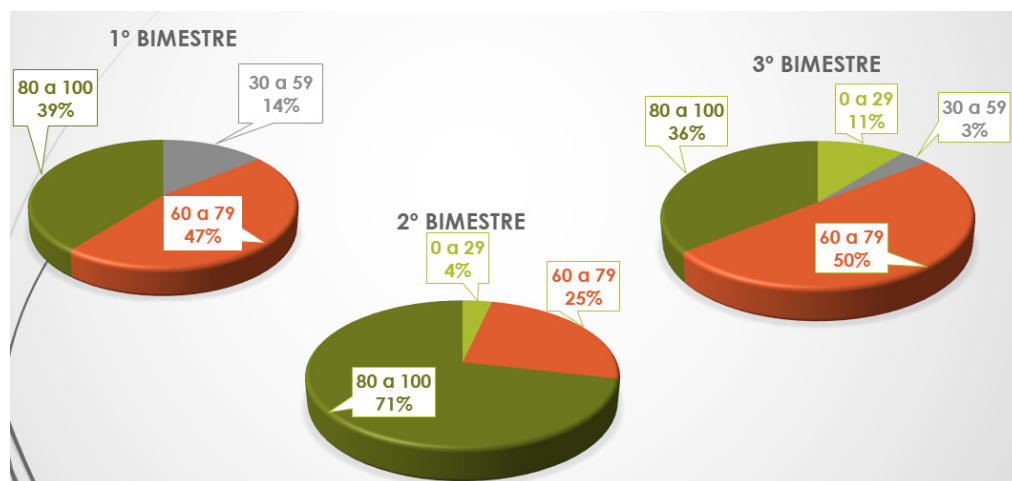


Figura 11 – Desempenho dos estudantes por disciplinas.

Fonte: elaboração própria.

► Elaboração de relatórios.

Após a realização das visitas bimestrais em cada turma, há elaboração de um quadro-síntese de cada ano/curso, de acordo com as demandas apresentadas pelos discentes, para apresentação em Reunião Pedagógica, de modo a socializar as principais estratégias de sucesso ou outras abordagens pedagógicas que merecem um repensar pelo grupo.

Em seguida são elaborados relatórios individuais de cada disciplina de modo a oferecer uma devolutiva a cada professor, individualmente, mediante interesse e disponibilidade de cada um.

DISCIPLINAS	MECATRÔNICA 1AV
	1º bimestre
TIN.368 – Educação Física I	Muita aula; Só teve uma atividade avaliativa.
TIN.383 – Física I	Muitos alunos nunca estudaram físico... Assunto difícil; Alunos sem base (rede pública); Ele explica bem, mas a prova tem distribuição de pontos desigual. (1) a, b, c, d, encadeadas; Nível da prova muito alto; O professor precisa aumentar a dificuldade aos poucos; Temos prova e teste, seria interessante se houvesse trabalhos; Disponibiliza lista de exercícios pelo Q-acadêmico; Livro é ruim. Tem um parágrafo de assunto e logo depois 30 questões, ou seja, não permite base para resolução.
TIN.370 – Geografia I	É bem fácil de aprender... O professor distribui bem os pontos dentre as várias atividades; O bom da aula é o debate. Mesmo que seja uma dúvida não ligada diretamente ao assunto; O professor fala muito alto.

Figura 12 – Exemplo de Relatório de Rendimento Escolar por turma.

Fonte: elaboração própria.

No 3º bimestre letivo, além das atividades descritas, de modo a realizar um acompanhamento mais sistematizado e individualizado dos estudantes que se encontravam numa possível situação de dependência e reprovação, buscou-se compartilhar com seus pais sua situação para que também pudesse haver um acompanhamento familiar de modo a evitar uma possível situação de retenção na série.

- Devolutiva aos docentes.

A partir do trabalho desenvolvido em sala de aula, por turma e da elaboração de um relatório para cada turma e para cada professor, são disponibilizados horários de atendimento individualizado para a devolutiva de cada professor, bem como a discussão dos aspectos positivos e negativos do bimestre identificados a partir da conversa com os estudantes.

Uma outra estratégia desenvolvida no Projeto foi a criação na rede social Facebook um grupo fechado, formado pelos alunos da Turmas Mecatrônica 1C e Informática 1C, bolsistas e Equipe Técnico-Pedagógica do campus Parnamirim como estratégia de incentivo aos estudantes e comunicação de reuniões, aulas e outros temas relacionados às aulas.

Essas turmas foram escolhidas por se tratar de turmas do 1º ano do curso, formadas por estudantes que não obtiveram rendimento para prosseguir seus estudos no 2º ano em 2014, com o objetivo de possibilitar-lhes um acompanhamento mais específico, com reuniões de orientação, roda de conversa mais rotineiras.

Assim, por meio dessa ferramenta, formada por 37 membros, foram anexados imagens e arquivos, por meio dos quais foi efetivada a comunicação entre a ETEP e os estudantes das turmas do 1º ano que haviam sido reprovadas no ano anterior.

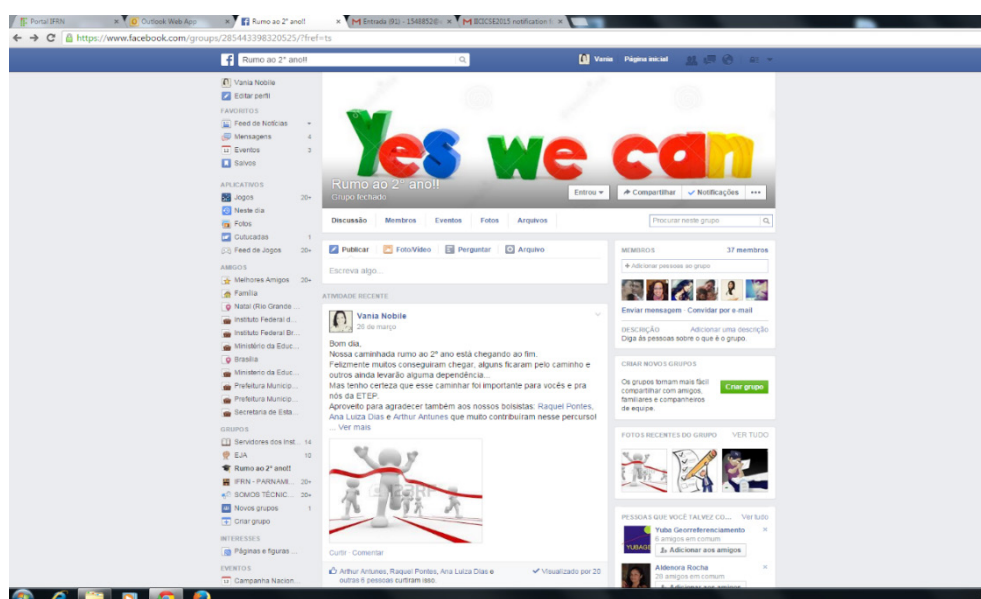


Figura 14 – Página da Rede Social Facebook.

Fonte: <https://www.facebook.com/>

Essa ferramenta representou um importante canal de comunicação entre os estudantes e a ETEP, promovendo informação e estímulo para superação das dificuldades entre os estudantes.

4 | RESULTADOS E CONCLUSÕES PROVISÓRIAS

O desenvolvimento do projeto “Acompanhamento Pedagógico como ferramenta para a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes do *campus* Parnamirim/IFRN” pressupõe a integração entre os atores envolvidos nesse processo: professores, gestores, estudantes, profissionais de outros setores da instituição, familiares e comunidade externa, sendo um trabalho cuja natureza perpassa pela coordenação de processos da prática educativa, buscando se pautar pelas relações democráticas institucionais na perspectiva do trabalho coletivo e de modo a fortalecer o processo de ensino aprendizagem dos educadores e estudantes dos cursos técnicos em desenvolvimento nesta instituição de ensino.

Assim, com o desenvolvimento desse trabalho de acompanhamento pedagógico dos estudantes, por meio da pesquisa e intervenção, podemos identificar que a aproximação com os estudantes, tem sido muito significativa para que eles se sintam acolhidos na instituição e compartilhem suas dificuldades com a ETEP, sua família e amigos, de modo a vencer as barreiras e concluir seu curso com êxito.

O planejamento intrínseco à prática docente, se realizado de maneira isolada, corre o risco de restringir-se à repetição de uma proposta anterior, negando, por vezes, as chances de recriá-la, reformulá-la e de adequá-la aos novos contextos educativos. Faz-se necessário, portanto, implementar-se o princípio do planejamento coletivo, uma vez que a prática educativa se revela como uma prática comprometida quando refletida e planejada coletivamente.

Os dados obtidos e analisados são fruto de observação e acompanhamento do desenvolvimento do projeto no ano letivo de 2014 e, a partir dos quais, conclui-se que as estratégias desenvolvidas, ainda que guardem aspectos a ser aprimorados, contribuíram para minimizar os índices de reprovação e dependência e para a permanência dos educandos nos cursos e sua possível conclusão com êxito, ao final do processo educativo.

A limitação do projeto guarda lugar com o atual número de alunos do campus, atuando em diversas modalidades como: Formação Inicial e Continuada (FIC), Ensino Médio Integrado, Técnico Subsequente, Curso Superior de Tecnologia.

No entanto, a despeito das dificuldades apresentadas no atendimento de todas as turmas ou dos educandos de forma mais individualizada, muitas atividades foram realizadas, atendendo de forma satisfatórias aos objetivos de desenvolver ações de acompanhamento e intervenção, a partir da prévia identificação das dificuldades apresentadas pelos estudantes, que contribuam para o acesso, a permanência e a conclusão com êxito dos estudantes da educação profissional do Campus Parnamirim

do IFRN.

Assim, cabe destacar que apenas um estudante, do ano letivo de 2014, das duas turmas de reprovados no 1º ano dos cursos de Mecatrônica e Informática não conseguiu avançar seus estudos para o 2º ano e, cada ainda ressaltar que há muito o que fazer, uma vez que os estudantes do Campus Parnamirim do IFRN ainda apresentam um quadro significativo de dependências e retenções de modo especial no 1º ano do curso.

Dessa forma, a partir da descrição apresentada, percebe-se que os resultados esperados foram alcançados durante o desenvolvimento desse projeto e sua continuidade é de fundamental importância para o acompanhamento dos alunos do IFRN – Campus Parnamirim, de forma a contribuir para sua permanência e conclusão com sucesso do seu curso aqui realizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL **Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em: http://www.ifto.edu.br/portal/docs/proen/doc_orientador_evasao_retencao_setec.pdf. Acesso em 04 de jun. de 2018.

.. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Nota **Informativa Nº 138/2015/DPE/DDR/SETEC/MEC**. Informa e orienta as instituições da Rede Federal sobre a construção dos Planos Estratégicos Institucionais para Permanência e Êxito dos Estudantes. Disponível em:

http://www.iftm.edu.br/proreitorias/ensino/permanenciaeexito/documentos/documentos/2015%20Nota%20Informativa%20n%C2%B0%20138%20_2015_DPE_DDR_SETEC_MEC%282%29.pdf. Acesso em 04 de jun. de 2018

... **Ofício Circular Nº 77/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC**, de 20 de agosto de 2015. Disponível em: <http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Oficio-Circular-77-2015.pdf>. Acesso em 04 de jun. de 2018.

. **Acórdão Nº 503/2013** – TCU Plenário. Disponível em:

<https://contas.tcu.gov.br/etcu/ObterDocumentoSisdoc?seAbrirDocNoBrowser=true&codArqCatalogado=5754435> Acesso em 04 de jun. de 2018.

.. **Portaria MEC Nº 1.366//2010**. Autoriza as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a promover o funcionamento dos seus respectivos Campus. Disponível em Diário Oficial da União Nº 234, de 8 de dezembro de 2010.

.. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em 04 de jun. de 2018.

. **Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 04 de jun. de 2018

BELLONI, I. Educação. In: BITTAR, J. (Org.). **Governos estaduais: desafios e avanços**: reflexões e relatos e experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE.
Resolução N° 05/2016-CONSUP/IFRN. Aprova o Relatório de Gestão e o Processo de Contas de 2015 do IFRN. Natal, 2015. Disponível em: [http:// www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br). Acesso em: 09 de mar. de 2018.

. **Organização Didática do IFRN.** Natal, 2012. Disponível em: [http:// www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br). 09 de mar. de 2018.

. **Documento-Base. Projeto Político-Pedagógico do IFRN.** Natal, 2012. Disponível em: [http:// www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br). 09 de mar. de 2018.

. **Resolução N° 38/2012-CONSUP/IFRN.** Aprova o Projeto Político Pedagógico do IFRN. Natal, 2012. Disponível em: [http:// www.ifrn.edu.br](http://www.ifrn.edu.br). Acesso em: 09 de mar. 2018.

. **Resolução N° 81/2009-CONSUP/IFRN.** Autoriza o funcionamento do Campus Avançado de Parnamirim. Natal, 2009. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/conselhos/consup/resolucoes/resolucoes-2009> Acesso em: 09 de mar. 2018

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar:** coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

ANÁLISE DE LITERATURA INFANTIL: PERSPECTIVAS PARA TRABALHO EM SALA

Bianca de Oliveira

UNESP, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação
Bauru – São Paulo

RESUMO: Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental recomendam trabalhar temas transversais pertinentes a formação ética e cidadã dos brasileiros de modo interdisciplinar. Dentre os temas sugeridos por esse documento interessa-se desdobrar acerca da Pluralidade cultural presente em nosso país. Propõe-se um trabalho sobre a temática a partir do uso do livro *Obax* de André Neves como um recurso potencialmente capaz de ampliar os conhecimentos, as experiências e as vivências das crianças apoiado na mediação docente, a fim de discutir aspectos socioculturais da cultura africana. Busca-se, dessa forma, contribuir com o trabalho pedagógico indicando maneiras de se trabalhar com obras literárias infantis de modo coeso e comprometido com a superação dos diversos modos de exclusão, discriminação ou abusos contra o diferente.

PALAVRAS-CHAVE: Pluralidade cultural, Literatura infantil, *Obax*.

ABSTRACT: The National Curricular Parameters for Elementary Education

recommend working on transversal themes pertinent to the ethical and citizen training of Brazilians in an interdisciplinary way. Among the themes suggested by this document, we are interested in discussing the cultural Plurality present in our country. It is proposed to work on the theme from the use of André Neves' book *Obax* as a resource potentially capable of expanding children's knowledge, experiences and experiences supported by teacher mediation in order to discuss socio-cultural aspects of African culture. In this way, we seek to contribute to the pedagogical work by indicating ways of working with children's literary works in a cohesive way and committed to overcoming the various modes of exclusion, discrimination or abuse against the different.

KEYWORDS: Cultural pluralism, Children's literature, *Obax*.

1 | INTRODUÇÃO

Desenvolver nas crianças a competência leitora constitui-se um dos principais objetivos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Durante o processo de ensino-aprendizagem, o professor desempenha o papel de mediador no movimento de despertar nos aprendizes o gosto pela leitura, a descoberta pelo prazer lúdico do texto, o exercício da sensibilidade

conhecendo o mundo através das sensações e da imaginação criadora. De modo que compreendam a relação entre texto e imagem, as características do texto artístico, verbal e visual e que sejam capazes de dar a leitura um novo sentido “que vai além do visualizar, atirando-se no desconhecido para uma plena compreensão do sentido do que se vê” (CARNEIRO, 2008), isto é, o ato de ler transcende atribuir sentido a símbolos gráficos e passa a ser “leitura de mundo” interpretando gestos, paisagens, obras de arte, espetáculos teatrais etc.

Nessa perspectiva, a imagem e o texto contidos em uma obra literária articulam-se de tal forma que ambos convergem para a boa compreensão da narrativa. Entretanto, a lógica textual leva a um modo diferente de leitura em relação à imagem, uma vez que no ato de ler um texto o olho percorre a linha de acordo com a convenção escritural da língua portuguesa o que não ocorre na leitura da imagem. A trajetória do olhar não segue uma linearidade, o olhar percorre a ilustração orientado pelas características da imagem.

As ilustrações de livros contam com importantes elementos que podem ser representativos, descritivos e até mesmo aguçar novos sentidos no indivíduo que a lê, de modo que se fossem explicitados integralmente no discurso escrito, o tornariam extenso e cansativo. Dessa forma, as ilustrações comportam um grande número de detalhes, apreendidos rapidamente pela leitura dinâmica da imagem e de sua assimilação instintiva. Assim, as funções das figuras de um livro são as de criar, complementar e sugerir o espaço plástico (FARIA, 2013).

Portanto, a escolha das obras a serem trabalhadas durante o processo educativo, devem ser previamente analisadas, não apenas pelo conteúdo textual e ilustrativo, mas também, por suas potencialidades lúdicas bem como de discussões sobre temas como a pluralidade cultural e as relações estabelecidas com outras formas culturais a fim de formar cidadãos participativos, éticos e plurais, contribuindo para o desenvolvimento linguístico e interpretativo da criança, ampliando sua visão de mundo. Os livros infantis são um excelente suporte de aprendizagem capaz de ampliar os conhecimentos, o repertório e a imaginação das crianças, além de explorarem temas transversais.

A partir desses dados, o professor encontra-se apto a introduzir o trabalho literário e cultural, no processo de ensino e aprendizagem das crianças, de modo que seja possível trabalhar de forma interdisciplinar, como sugere os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, um dos documentos oficiais da educação que tem por objetivo auxiliar o professor no processo educacional. Os PCNs oferecem temas que são considerados transversais, isto é, são temas que expressam conceitos e valores básicos a democracia e à cidadania. Dentre eles, está contido a Pluralidade Cultural, que tem o propósito de valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil, reconhecendo sua contribuição no processo de construção da identidade brasileira, oferecer oportunidades de valorização e o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural, além de reconhecer as qualidades de sua própria cultura.

Desenvolver um tema de extrema complexidade e amplitude como a pluralidade cultural, permite que o professor transite por muitos conteúdos alinhado a essa temática. Desse modo, a inter-relação com diversos conteúdos possibilita a aproximação da valorização da diversidade cultural.

O professor pode apoiar-se na narrativa e nas análises das imagens do livro, feita pelos alunos e ouvir seus conhecimentos prévios e impressões, de modo a promover uma construção coletiva do conhecimento. A partir das colocações dos aprendizes, o professor pode ampliar a discussão com seus conhecimentos, propor reflexões mais aprofundadas e enriquecer a aula com sua experiência. Então, com a mediação do professor, a criança poderá compreender aspectos do livro ainda desconhecidos, além de reconhecer fatos incomuns com a realidade brasileira.

Tal proposta busca incentivar as habilidades de pesquisa e organização dos alunos e proporciona o reconhecimento e influência de diferentes culturas e etnias presente em nosso país, agindo de modo efetivo no desenvolvimento de suas potencialidades, promovendo um ensino significativo e contextualizado.

2 | METODOLOGIA

Pensando na utilização do livro literário como um instrumento propiciador de múltiplas aprendizagens é que se propõe um trabalho que contemple a temática Pluralidade Cultural de modo a promover a valorização, o conhecimento e o respeito das características étnicas e culturais dos diferentes grupos sociais que convivem no território brasileiro, como também discutir questões pertinentes à complexidade de nosso país extenso, multifacetado e paradoxal na forma de discussões acerca das relações discriminatórias e excludentes e desigualdades socioeconômicas que permeiam nossa sociedade (BRASIL, 1997, p. 19).

Um dos objetivos para o trabalho com a Pluralidade Cultural ao longo do Ensino Fundamental apontados pelos PCNs é tornar o aluno capaz de:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1997b).

Para esse fim, foi selecionado o livro *Obax* de André Neves, por relacionar-se intrinsecamente com esse objetivo. Trata-se de uma narrativa de aventura ambientada no continente africano, sendo uma mistura de referências de países como a Costa do Marfim, Mali, Mauritânia, Nigéria e Senegal, regiões onde há a presença de aldeias praticamente isoladas com diversas formas de manifestações artísticas.

O autor da obra inspirou-se no livro *African Canvas: the art of West african women* da fotógrafa Margaret Courtney-Clarke. O projeto *African Canvas* foi elaborado com a

finalidade de documentar uma forma extraordinária de arte ao dar ênfase a arquitetura e a arte típica das tribos ocidentais africanas. Em uma tentativa de buscar o invisível na África, isto é, um vislumbre das moradias, do espírito orgulhoso e digno de seus habitantes, celebra a cultura rural indígena em que as mulheres são as artistas.

A narrativa da obra é marcada pelo lúdico e contém ilustrações que remetem a diferentes texturas, perspectivas e informações ricas em detalhes sobre a cultura daquele povo. A história é de uma garota chamada Obax, criança de imaginação fértil, inventava muitas histórias, que de tão criativas, crianças e adultos não acreditavam. Então, ao tropeçar numa pequena pedra em forma de elefante, a menina teve uma grande ideia. Partiria pelo mundo afora. Sua busca era para provar a todos que sua história era verdadeira. E, na grande ilusão criada pela magia da literatura, Obax encontrou-sonhou-transformou sua vida com Nafisa, um elefante que havia se perdido da manada e vivia sozinho pelas savanas. Junto ao elefante a menina atravessou o mundo, perpassou experiências e adquiriu vivências.

A obra deve ser compreendida, investigada e analisada pelo professor antes de iniciar o trabalho com a turma de modo tal que passe a conhecer o enredo e o contexto de produção em sua inteireza. Com a finalidade de investigar as relações entre diversas formas de linguagens e referências culturais, entender a intenção do autor e levantar possíveis temas a serem desenvolvidos com os aprendizes tendo em vista a ampliação de seus repertórios e experiências. Agindo assim, o professor estará apto a propiciar às crianças um ambiente de leitura enriquecedor e proveitoso.

Considerando os muitos caminhos que a obra pode propor, é imprescindível que os objetivos sejam traçados antes da apresentação do livro em sala, assim facilitará o percurso que será desenvolvido pelo professor e o conteúdo a ser relacionado com a obra. Pode-se trabalhar, por exemplo, conceitos linguísticos, ou ainda a relação das cores nas ilustrações, compreensões literárias, elementos gráficos, expressões dos personagens, a assimilação das imagens com a história, a diversidade cultural, as relações interpessoais, percepções da vida coletiva, elementos da comunicação, questões de espaço geográfico e temporal entre outros.

Outra questão a ser considerada, diz respeito a abordagem sobre o contexto de elaboração da história. Compreender os elementos utilizados pelo autor relacionados com sua vida pessoal, as referências e influências explicitadas no livro bem como os elementos motivadores para a abordagem de tal tema, auxiliam no entendimento dos alunos a respeito das concepções do processo construtivo de uma obra que envolve um caminho de aprofundamentos, buscas, interações, repertórios, vivências e criatividade.

Sugere-se também que o professor tenha a compreensão prévia de alguns símbolos presentes no livro, como a pedra, a flor, o elefante, o baobá e o que esses símbolos representam na cultura africana. Isso ajudará as crianças a compreenderem a essência da história, além de transpor essa compreensão para interpretações de outras obras.

Compreender o continente africano como berço da humanidade, desmistificará alguns conceitos enraizados por influências das mídias e discursos superficiais, o professor poderá aprofundar pesquisas trabalhando diferentes países e regiões africanas, reforçando a diversidade também contida no continente. Além disso, é indispensável a relação com a vida cotidiana dos alunos, encorajando-os a pesquisar a influência dessa rica cultura em nossas vidas.

Buscar elementos que denuncie essa influência nas músicas brasileiras, nas brincadeiras de roda, nas palavras do nosso vocabulário, que estão intrinsecamente ligadas aos dialetos africanos, nas roupas e estampas por nós usadas, nas cores que imitam os tons das pigmentações das flores e animais nativos da África etc. Lembrando que deve ser considerado cada elemento dessa pesquisa, a fim de valorizar o trabalho do aluno e instigá-lo a ir mais longe.

Por conseguinte, a obra possibilitará esse intercâmbio de informações, no que tange a compreensão da história do nosso país. Por isso considerar a amplitude do tema permitirá que o professor não se restrinja a apenas um aspecto, mas sim, que correlacione a obra com os mais diversos conteúdos e explore suas potencialidades com as crianças.

3 | RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da proposta de trabalho com temas transversais recomendada pelos PCNs aliados a uma sequência didática fundamentada teoricamente, com objetivos definidos e balizada por uma perspectiva de ensino que visa a formação integral dos sujeitos de forma emancipatória, dialógica e cidadã; pode-se perceber a vasta quantidade de conteúdos que podem ser trabalhados a partir da obra *Obax*. Por tratar-se de uma história com referências africanas, o professor pode explorar inúmeros temas condizentes a diferentes conteúdos propostos pelos PCNs que contemplam grandes áreas do conhecimento.

Com a temática espaço e pluralidade pode-se abordar: a) habitações e organização espacial de diferentes sociedades; b) diferentes formas de interação com o ambiente; c) espaços de vivências comum e espaços de vivência particular. O tópico vida sócio familiar e comunitária pode contemplar: a) participação do homem e da mulher na vida doméstica, o papel das crianças, o sustento, o apoio mútuo e a solidariedade que se constrói no cotidiano, com a divisão de responsabilidades familiares; b) relações de amizade e vizinhança, valorizando a liberdade de escolha de vínculos sócio afetivos, como elemento de liberdade de consciência e de associação; c) participação das crianças na vida das comunidades: ciclos de trabalho, lazer, festas, ritos etc. No que tange a aspectos de linguagens da pluralidade, nos diferentes grupos étnicos e culturais no Brasil, pode-se trabalhar: a) artes em suas diversas manifestações nos diferentes grupos étnicos e culturais: dança, música, teatro; artes plásticas, escultura,

arquitetura; b) artes aplicadas, em sua expressão e em seu uso, pelos diferentes grupos étnicos e culturais; pintura corporal, vestuário; utensílios, decoração de moradias; culinária; brinquedos; c) vivências socioculturais, em particular aquelas de que a criança participe; d) interesse por conhecer diferentes formas de expressão cultural. Sobre o conhecimento das línguas pode-se abordar a literatura e tradição oral e escrita (BRASIL, 1997a).

Sabemos que não é de responsabilidade da educação resolver conflitos acerca da discriminação em suas mais diversas formas de manifestação de modo exclusivo e isolado. Entretanto, compete-lhe atuar para promover atitudes, conhecimentos e processos que cooperem na transformação da situação atual.

A escola desempenha um papel crucial nesse processo por tratar-se de um espaço em que se dá a convivência entre crianças de costumes, níveis socioeconômicos e origens diferentes; por ser um dos locais onde são ensinados os preceitos para o convívio democrático com o diferente no espaço público; e por apresentar à criança conhecimentos sistematizados produzidos pela humanidade ao longo de sua existência; ela contempla a realidade plural de nosso país, fornecendo subsídios para debates e discussões em torno de questões sociais (BRASIL, 1997a, p. 21-22).

Isso posto, a instituição escolar é um espaço propício para a eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados e, apesar de a presença da cultura negra ser bastante significativa em nosso país (de acordo com o censo do IBGE, 45% da população brasileira é composta por negros) não têm sido suficientes para eliminar desigualdades, estereótipos e ideologias racistas (BRASIL, 2013).

Diante desse quadro, o professor desempenha um papel crucial e indispensável na promoção de um ambiente democrático que respeite o diferente através do diálogo e da proposição de discussões que propiciem a abordagem de temas plurais de modo a desmistificar verdades tidas como absolutas fundamentadas em discursos e ideologias preconceituosas que encobrem e distorcem fatos que a refutam; porque, bem sabemos, que muitas vezes a presença do plural nas instituições escolares é ignorado, silenciado ou minimizado.

Estudar o continente africano em sua complexidade é de extrema importância e relevância como fonte de informação e formação voltada à valorização de seus descendentes.

Significa resgatar a história mais ampla, na qual os processos de mercantilização da escravidão foram um momento, que não pode ser amplificado a ponto que se perca a rica construção histórica da África. O conhecimento desse processo pode significar o dimensionamento correto do absurdo, do ponto de vista ético, da escravidão, de sua mercantilização e das repercussões que os povos africanos enfrentam por isso (BRASIL, 1997a, p. 32).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pluralidade cultural é um tema bastante presente em nossa sociedade bem como nas instituições escolares. Entretanto, gera desconfortos, receios, superficialidades e resistências quando trabalhado em sala. A escola, como espaço de formação de cidadãos críticos, reflexivos e emancipados tem o compromisso de posicionar-se criticamente em relação a formas de dominação, abuso, exploração, desigualdades e discriminação de modo que coopere no esforço histórico de superação do racismo, exclusão e discriminação de grupos étnicos e culturais.

As obras literárias infantis destacam-se como um valioso recurso para a abordagem de temas transversais, por possibilitar a inclusão de fragmentos da realidade, da sociedade e do mundo, mediante um conjunto de representações.

Concordamos com Vygotsky (apud COSTA, 2007, p. 27) quando diz que:

É a linguagem que ajuda a criança a direcionar o pensamento [...] ao tomar contato com a literatura infantil, a criança aprenderá não apenas a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário.

O trabalho com a literatura infantil em sua inteireza, possibilita ao professor tratar temas de extrema complexidade, relacionando-os a conteúdos exigidos pelos documentos oficiais, de forma lúdica, interessante e significativa; tendo sempre o diálogo como forma de dissolver situações discriminatórias.

Os textos e as imagens presentes nos livros infantis apresentam uma especificidade que o assinalam com um potencial de informação sem perder o caráter lúdico e literário, refletindo o contexto sociocultural.

Acredita-se que, ao proceder dessa forma, possamos contribuir, para que o professor consiga adaptar o trabalho com obras literárias infantis a sua proposta de trabalho a partir do exemplo aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação**. Brasília: MEC/SEF, 2013.

CARNEIRO, L. B. **Leitura de imagens na literatura infantil: desafios e perspectivas na era da informação**. 2008. 167 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Ciência da Informação e Documentação, Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2008.

COSTA, M. M. **Metodologia do ensino da literatura infantil**. Curitiba: Ibpex, 2007.

COURTNEY-CLARKE, M. African canvas. Namibia, 2011. Disponível em: <http://margaret-courtney-clarke.com/african_canvas.htm>. Acesso em: 24 março 2015.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Os gêneros textuais como unidade de trabalho. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2010, p. 45-46.

FARIA, M. A. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura infantil: múltiplas linguagens na formação de leitores**. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

HOEMKE, A. M. S.; SPENGLER, M. L. P. **Obax**. 2012. Disponível em: <<http://www.fundacaobunge.org.br/semear-leitores/?p=135>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

MASSONI, L. F. H. **Ilustrações em livros infantis**: alguns apontamentos. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/02VISUAIS_Luis_Fernando_Herbert_Massoni.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

AS DIFERENÇAS E A SALA DE AULA: DESAFIOS DO PROFESSOR

Anderson dos Reis Cerqueira

Universidade Estadual de Feira de Santana

Ualace Roberto de Jesus Oliveira

Universidade Estadual de Feira de Santana

RESUMO: Considerando a problemática do preconceito e das diferenças, buscou-se nesse trabalho considerar as questões de desafio para o professor mediante determinadas problemáticas na esfera escolar bem como os preconceitos presente no mesmo. Sabe-se que as diferenças e os estereótipos presentes no seio escolar definem formas de ação e são um dos aspectos que constitui e que pode desencadear situações de violência, exclusão, baixo desempenho escolar e até situações de evasão. No meio escolar essa interação com o dessemelhante, quando não problematizada, dá-se por meio de comparação interpessoal pautada por conflitos, confrontos e violência. Portanto, o objetivo dessa pesquisa em desenvolvimento, é fazer uma reflexão sobre as diferenças e preconceitos visando uma forma onde o professor deve lidar com essas diferenças protagonizadas por jovens, adolescentes e comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: preconceito, diferença, escola.

ABSTRACT: Considering the problem of prejudice and differences, we sought to consider

the issues of challenge to the teacher through certain problems in the school sphere as well as the prejudices present in it. It is known that the differences and stereotypes present within the school define forms of action and are one of the aspects that constitute and can trigger situations of violence, exclusion, low school performance and even evasion situations. In the middle school, this interaction with the dissimilar, if not problematized, occurs through interpersonal comparison guided by conflicts, confrontations and violence. Therefore, the objective of this research in development is to reflect on the differences and prejudices aiming at a way where the teacher must deal with these differences carried out by young people, adolescents and the community.

KEYWORDS: prejudice, difference, school.

1 | INTRODUÇÃO

No decorrer da história, na qual a colonização se fez existente, a escravidão e o autoritarismo ajudaram para o sentimento de insignificância do negro brasileiro.

O conceito de branqueamento, que é uma consequência do racismo, foi reproduzido por ideologias e pelo estereótipo de inferioridade ou de superioridade racial. A propagação desse

mito permitiu ofuscar alguns conceitos comprovados em práticas discriminatórias de acesso ao emprego e nas dificuldades de mudança social da população negra, que ocupou e ocupa até hoje as piores posições na estrutura social, que frequenta as piores escolas e que recebe remuneração inferior à do branco pelo mesmo trabalho e tendo a mesma capacitação profissional.

A orientação de uma educação voltada para a diversidade é um estímulo lançado a todos educadores e se faz necessário um assentamento às diferenças econômicas, raciais, religiosas e sociais visando buscar um saber crítico que interprete a problemática que envolve os atores de forma que venha modificar essa realidade. Se interrogar sobre o cotidiano escolar nada mais é que pensar no multiculturalismo como um caminho para inibir as diferenças ligadas a questão de raça, gênero, às deficiências, a idade e a cultura, englobando assim uma ideologia diferente dentro de uma sociedade como a nossa que é formada por várias culturas, nas quais as marcas indenitárias, como modo de se expressar, como cor da pele, modos de agir, e a diversidade religiosa.

Compreender e respeitar o jeito de ser, rever conceitos históricos e assumir que a nossa sociedade é sim racista nos traz a ideia de construir um novo currículo opondo-se ao etnocentrismo preservando os valores básicos da nossa sociedade. Se a educação está centrada na dominação cultural da elite branca, a estratégia dos educadores ao enfrentar o desafio de encarar uma sala de aula, que por sua vez traz consigo marcas e raízes de uma sociedade que faz prevalecer a ideia de igualdade é vigente, a orientação educacional é criar estratégias delicadas que consiga não menosprezar a cultura da classe dominante, mas trazer como fator primordial para a formação da identidade brasileira a contribuição do negro para nossa sociedade. De forma a elevar a autoestima do negro e outros diferentes no cenário.

Segundo o Prof. Kabengele:

“A identidade é para os indivíduos a fonte de sentidos de experiências. Toda identidade exige reconhecimento, caso contrário ela poderá sofrer prejuízos se for vista de forma limitada ou depreciada” (MUNANGA, 2004, p3).

A escola é o espaço onde se encontra maior diversidade cultural e o local mais discriminador. Tanto é assim que existem escolas para ricos e para pobres, de boa e má qualidade. Por isso trabalhar as diferenças é um desafio para o educador, por ele ser o mediador do conhecimento, ou um facilitador do processo ensino-aprendizagem. Trabalhar essas diferenças não é uma tarefa fácil, porque para lidar com elas é necessário compreender como a diversidade se manifesta e em que contexto. Portanto, pensar em uma educação que integre essas questões, demanda uma educação democrática.

2 | METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa científica em andamento e para coleta de dados foram entrevistados 12 estudantes, divididos igualmente entre escola pública de uma cidade do nordeste do Brasil. Dos estudantes entrevistados: quatro estudantes cursavam o primeiro ano do ensino médio, quatro, o segundo ano e quatro, o terceiro ano. A idade dos participantes variou entre 15 e 19 anos. A escolha por sujeitos da esfera pública deve-se à intenção de identificar possíveis diferenças sobre preconceito e suas vivências entre grupos. O instrumento utilizado foi a entrevista semidirigida, que foi gravada e transcrita para posterior análise descritiva. Essa consistia em duas perguntas abertas onde eles colocariam seu ponto de vista descrito de maneira dissertativa. Após a transcrição das gravações, fez-se ampla leitura do material obtido, tendo como referencial teórico-metodológico a abordagem da psicologia sócio-histórica, que tem como base o materialismo histórico dialético. Nessa abordagem, entende-se que o preconceito tem suas raízes tanto na história de vida de cada um desses sujeitos, como são marcadas pelo contexto cultural, social e histórico em que estão inseridos.

3 | COMO VOCÊ SE DEPARA COM AS DIFERENÇAS NO ESPAÇO ESCOLAR?

Acreditamos que o preconceito não seja um assunto afastado das pessoas em seu cotidiano escolar, a sociedade como um todo é preconceituosa; se a instituição é um desses aparelhos no bojo da sociedade ela também irá gerar atos preconceituosos com sujeitos que ela entende como fora dos modelos sociais. Compreendemos, também, que ninguém nasce com esse tipo de atitude, preferimos aceitar que seja um advento constituído nas relações sociais.

Pensamos que a escola em seu método de buscar a igualdade acaba muitas vezes fazendo exatamente ao contrario, os atos preconceituosos no seio escolar é provocado entre os próprios educadores e alunos, funcionários e até certos gestores. A escola é um espaço privilegiado de relações humanas, nela encontra-se uma enorme variedade cultural, étnica e socioeconômica, porém a forma como este ambiente social é coordenado inviabiliza que as diferenças presentes no dia-a-dia sejam respeitadas e valorizadas enquanto diversidades. Algumas práticas escolares discriminatórias somam de forma prejudicial para a construção do imaginário social dos estudantes sejam eles negros, brancos, índios ou homossexuais, a respeito de si próprio. Ao não serem vistos nem representados, passam a sentir-se excluídos da vida social e passam a ter dificuldade de se identificar com seu grupo de origem. Nesse sentido Cavalleiro (2001, p.145) observa que:

“O fato de as professoras basearem-se na cor da pele e/ou nas características racial de seus alunos para diferenciá-los – “a moreninha”, “a branquinha”, “aquela de cor”, “a japonesinha” – constitui um aspecto que merece atenção. Não podemos esquecer que essa diferenciação representa um problema”

Estamos numa sociedade que a todo custo tenta impor valores, estilos, crenças e tudo aquilo que de alguma forma aproxima aos chamados padrões ditados pelo pano grosso da humanidade. A diferença nas dependências escolares é manifestada de diversas formas: racial, sexual, social e etc. A escola, como um ambiente de formação, deve promover ações coletivas em um espaço social de interação que possibilite uma melhor visão e uma personalidade com amplitude para respeitar as diferenças inseridas no universo de inter-relações. De acordo com Vygotsky (2000, p.15): “A cultura fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real”.

Nesse sentido, o relacionamento professor-aluno é de essencial importância para o processo educativo, pois pode influenciar o desempenho dos estudantes de forma positiva ou negativa. O pré-julgamento não é normal e nem natural de um ser vivente e pensante, principalmente no ambiente escolar que deveria melhorar e promover a igualdade entre os povos, no entanto é justamente neste espaço que ocorre grande parte das ações no tocante as múltiplas formas de preconceito. De modo geral, indivíduos com posturas preconceituosa são muito ligados aos seus valores positivos ou negativos enquanto sujeito afetivo, cultural, social, econômico e até moral. Segundo Piaget (1998, p.26):

“A falta de consciência do eu e a consciência centrada na autoridade do outro impossibilitam a cooperação, em relação ao comum, pois este não existe. A consciência centrada no outro anula a ação do indivíduo como sujeito”

Fugindo do âmbito escolar, pensa-se que em outros ambientes de formação a diferença e/ou desigualdade também ocorre. A defesa de uma universidade pública, gratuita, com acesso irrestrito, ensino crítico e de qualidade é uma expectativa – ou até mesmo um sonho – para boa parte dos sujeitos que frequentam/cursam o ensino superior, bem como, para diversas famílias que nutrem a expectativa de um dia ver os seus familiares ingressando neste espaço. Se de início a necessidade de passar em um processo seletivo – que na maioria das vezes coloca indivíduos com históricos diferentes para serem avaliados em critérios iguais – negando as suas experiências distintas de vida, formação e base material; em pouco tempo, não é difícil perceber que a própria universidade é um espaço que reproduz a lógica de desigualdade que perdura fora e dentro de seus muros.

4 | DE QUE FORMA O PROFESSOR PODE ROMPER OS LAÇOS DA DIFERENÇA NO AMBIENTE DE CONHECIMENTO?

A escola, apesar de ter a missão de propagar conhecimento, não se dissocia da sociedade. Também compartilha preconceitos, crenças, intolerâncias e visões

polarizadas sobre certas questões. Isso acontece basicamente porque a escola é feita por pessoas, que por mais boa vontade que tenham, passam à frente a sua maneira de enxergar o mundo. Isso independe de posição. Tanto professor quanto aluno chegam ao ambiente escolar já com conceitos formados, aprendidos em casa ou em outros ambientes. A diferença é que, em tese, o professor está preparado para lidar com as diferentes opiniões que ele enfrentará na sala de aula, enquanto que os alunos estão lá para aprender (o que não significa que o professor também não possa aprender com eles).

O preconceito racial, social, religioso, seja de qual tipo for, nada mais é que uma representação de pensamentos que estão além da escola. Ou seja, nem sempre o aluno teve contato com esse tipo de pensamento na sala de aula; ele traz isso de fora, por vezes se aprende isso na escola, em casa, na rua, em um filme, em algum livro, etc.. Acredita-se que a missão do professor nesses casos é promover a desconstrução desse tipo de pensamento, buscando a integração entre os alunos através de debates, aulas expositivas, visitas a centros históricos, uma completa fuga do modelo tradicional de educação.

Todo e qualquer processo de estudo está articulado com a história de cada indivíduo, e o ser humano consegue assimilar de forma mais fácil quando o novo pode exercer uma relação com algum aspecto de sua experiência prévia, com o conhecimento anterior, com algumas questões em que o indivíduo se coloca até mesmo como exemplo, com imagens, palavras e fatos do cotidiano que estão em sua memória, com vivências culturais.

O docente também não está à fuga desse processo de aprendizagem, na maneira como realiza a mediação dos conhecimentos, sua formação profissional e o saber pedagógico. O contexto da escola através da sua gestão, organização de tempo e espaço e da dinâmica das práticas que se dão em aulas também são determinantes no processo de aprendizagem e inclusão. No caso dos discentes, favorece a aprendizagem no ambiente educacional que, a princípio, se preocupa com todos eles, independentemente das características de cada um. Dessa forma a escola concebe a diversidade possibilitando aos aprendizes a enriquecer de forma produtiva no partilhar, na escola e na sala de aula, da oportunidade de capacitar-se uns com os outros. Essa não é uma tarefa simples, pois exige flexibilidade, sensibilidade e responsabilidade a fim de atender todas as necessidades e divergências que venham a ocorrer na sala de aula, atitude essa pouco praticada dentro da mesma. A fim de proporcionar uma melhor interação educacional cabe aos educadores praticar ações concretas e coerentes. É preciso deixar de educar como sempre se educou.

Qualquer professor que assuma esse comprometimento não encontrará no acúmulo de seus conhecimentos uma forma de dominar essa situação até porque tudo que é novo assusta e a não qualificação do mesmo poderá acarretar em um desequilíbrio mediante a situação.

Ao aluno, cabe a missão de compreender o poder que o conhecimento traz a

libertação que a informação pode promover na quebra de preconceitos. O professor pode agir aqui como agente facilitador dessa compreensão. Também é dever do aluno não se calar; procurar os professores e orientadores é de fundamental importância para que os mesmos compreendam de que maneira as diferenças são encaradas pelos estudantes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já fora apontado o preconceito se faz presente em toda a sociedade, inclusive no espaço educativo. Tais manifestações geram humilhações que decorre muitas vezes em indivíduos tímidos, inseguros e inferiores aos demais. Levando em conta papel da escola e do docente no processo de construção do conhecimento do aluno é de fundamental importância que todos estejam atentos para esses tipos de problemas que acontecem a todo instante e que aparecem de forma sutil para que esses não aconteçam na sala de aula. E que a parti disso, todos – professores, funcionários e discentes – possam reformular seus pensamentos e atitudes direcionados a essas diferenças.

Um professor que instaura padrões e importâncias de quem é o “melhor ou pior”, “bom ou ruim” obedecendo a um segmento da cor da pele, também esta somando para que determinadas atitudes discriminatórias ocorram no seio escolar. Pois, é dever do educador a transmissão do saber elaborado, desprendendo-se de qualquer valor que vise à exposição de preconceitos, subordinação e diferenciação.

No entanto é preciso estar atento para alguns gestos, atos, apelidos que às vezes não são praticados só por alunos, mas também por educadores e saber esclarecer principalmente os que aparecem como invisíveis é fundamental. Dessa forma vamos estar perto de visualizar as diferenças e o preconceito existente no meio de formação que muitas vezes impede o processo de construção de aprendizado do jovem e adolescente.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ligia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceito, e sua superação. In: AQUINO, JulioGroppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, JulioGroppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. SãoPaulo, SP: Summus, 1998.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo,preconceito e discriminação na educação infantil**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005. DEWEY, John. *Vida e Educação*. São Paulo: Victor Civita, 1980.

HASENBALG, Carlos A. **Discriminação e desigualdade raciais no Brasil**. Rio de Janeiro; Edições graal, 1979.

ITANI, Alice. Vivendo o preconceito em sala de aula. In: AQUINO, JulioGroppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

KRUEGER, MagritFroehlich. **A relevância da afetividade na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-04.pdf>>. Acesso em: 12 de Jun. 2010.

LOPES, Vera Neusa. Racismo, Preconceito e Discriminação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. Ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MENEZES, Waléria. **O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar**. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/licitacao/preconceito_racial.pdf>. Acesso em: 29 de Abril. 2014.

PINTO, R. P. **Movimento negro e educação do negro: a ênfase na identidade**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1993.

ROSEMBERG, Fúvia. Raça e desigualdade educacional no Brasil. In: AQUINO, JulioGroppa. (Org.) **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 5. ed. São Paulo, SP: Summus, 1998.

SANT'ANA, Antônio Olímpio. História e Conceitos Básicos sobre Racismo e seus Derivados. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

PIAGET, J. e GRECO, P. **Aprendizagem e conhecimento**. São Paulo: Freitas Bastos, 1998.

OLIVEIRA, M. K. O problema a afetividade emVigotsky. In: Dela laTaille, Piaget, Vigotsky e Wallon: **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 2000.

SANTOS, I.A. **A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos**. In CAVALEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: representando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

MEIHY, J.C. **Manual da história oral**. São Paulo: Loyola, 1996. OLIVEIRA, R. P. **Da universalidade do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica**. Educação Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 661-690, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS EM MATEMÁTICA DOS ALUNOS DE PRIMEIRA SÉRIE EM UMA ESCOLA ESTADUAL DO RN

Elcio Correia de Souza Tavares

Centro Estadual de Educação Profissional
professora Lourdinha Guerra
Parnamirim-RN

Ângela Maria Ribeiro de Lima Farias

Escola Estadual Dr. Antônio de Souza
Parnamirim-RN

Graziella Nonato Tobias Duarte

Centro Estadual de Educação Profissional
professora Lourdinha Guerra
Parnamirim-RN

RESUMO: O ensino atual de matemática pressupõe que os alunos adquiram habilidades e competências específicas para cada nível. O objetivo deste trabalho foi verificar quais as habilidades e competências em matemática que os alunos da primeira série do ensino médio de uma escola pública do estado do Rio Grande do Norte possuíam de maneira a nortear as atividades didáticas nesta área. Foi aplicada uma prova a todos os alunos da escola contendo três questões de cada uma das habilidades desejadas para o nono ano do ensino fundamental com o intuito de verificar quais delas foram alcançadas. Os resultados mostraram que o nível de habilidades atingidas ficou em torno de 30%, o que foi considerado baixo. Os professores e a coordenação pedagógica utilizaram os dados para definir

quais as estratégias seriam utilizadas para que os alunos atingissem os níveis desejados.

PALAVRAS-CHAVE: Matemática, Habilidades, Competências

ABSTRACT: The current teaching of mathematics presupposes that students acquire specific skills and competences for each level. The objective of this work was to verify the skills and competences in mathematics that the 9th grade students of a public high school from Rio Grande do Norte state possessed in order to guide the didactic activities in this area. A test containing three questions of each of the desired skills for the ninth grade of elementary school was applied to all Center students to see which of them have been achieved. The results showed that the level of skills reached was around 30%, which was considered low. Teachers and pedagogical coordination used the data to define which strategies would be used for students to achieve the desired levels.

KEYWORDS: mathematics, skills, competences

1 | INTRODUÇÃO

O antigo método de ensino conteudista, no qual o aluno é avaliado através da memorização e reprodução de conhecimentos transmitidos pelo professor em sala de aula foi

substituído (Luiz, 2013; Ferreira, 2014; NÚÑES, 2011) pela aquisição de habilidades e competências (HC), de acordo com os PCN, que mencionam o “direcionamento do ensino fundamental para a aquisição de competências básicas necessárias ao cidadão e não apenas voltadas para a preparação de estudos posteriores” (pg. 21).

Segundo Luckesi (2011), competência significa “a capacidade de fazer alguma coisa de modo adequado, servindo-se, para tanto, de variadas habilidades”. Para ele, habilidades e competências são maneiras de se realizar uma tarefa ou, mais precisamente, recursos cognitivos e procedimentais que implicam ação. A competência é mais abrangente, e se adquire através do desenvolvimento de habilidades, de modo que há uma relação de dependência entre elas: “a posse de uma competência, qualidade complexa, exige a posse de um conjunto de habilidades simples” (Luckesi 2011, pg. 409). Lidar com competências significa entender que não basta ter um conhecimento, é preciso saber usá-lo quando há uma tarefa a ser realizada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (BRASIL, 1997) apontam, para cada ciclo de aprendizagem, competências gerais que os alunos devem desenvolver, as quais podem ser observadas na tabela 2.

Os resultados das avaliações em larga escala da educação brasileira apresentam um quadro bastante preocupante em relação à proficiência matemática dos estudantes desde os anos iniciais da Educação Básica até o Ensino Superior. O Sistema de Avaliação a Educação Básica – SAEB, a Prova Brasil e o ENEM são programas nacionais do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – que se destinam a avaliar a proficiência dos estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Nestas avaliações o RN obteve posições preocupantes ocupando os últimos lugares do último ranking. A rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte teve o segundo pior índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2015 do país (INEP, 2015), e está abaixo das metas projetada, conforme mostra a tabela 1:

Estado †	Ideb Observado					Metas Projetadas		
	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
Rio Grande do Norte	2.9	2.9	3.1	3.2	4.0	4.3	4.6	

Tabela 1: Índices do IDEB para os alunos do 9º ano do ensino fundamental de escolas públicas do RN

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. IDEB - Resultados e Metas.

O objetivo desse trabalho foi identificar as habilidades e competências adquiridas em matemática, dos alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola estadual do Rio Grande do Norte e propor metodologias a fim de se alcançar os níveis desejados indicados pela matriz de referência de habilidades e competências de matemática propostos SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), para a avaliação do

conhecimento matemático dos alunos de 9º ano/egressos do ensino fundamental. As habilidades e competências de matemática propostas na prova para a avaliação do conhecimento matemático dos alunos são relativos aos quatro blocos de conteúdos matemáticos: números e operações, espaço e forma, grandezas e medidas e tratamento da informação.

A escola estudada é um centro profissionalizante, mas que tem entre seus objetivos um nível de excelência que permita aos seus concluintes que desejem realizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) obter uma alta pontuação e consequentemente entrar nos cursos mais desejados das universidades públicas do país, ser aprovados em concursos públicos, etc.

2 | METODOLOGIA

Foram aplicadas 116 avaliações, de um total de 120 alunos da primeira série do ensino médio do colégio uma prova com 30 questões de matemática contemplando as habilidades e competências requeridas pelo aluno ao final do ensino fundamental. Para medir os níveis de aprendizagem, a avaliação propõe questões com diferentes graus de dificuldade mesmo dentro de uma mesma habilidade. As questões eram de múltipla escolha e os alunos tiveram que indicar a correta entre cinco alternativas. Cada habilidade estava presente em três questões, e para que se considerasse que o aluno atingiu a habilidade ele deveria acertar pelo menos duas das três. As habilidades que se queriam verificar são mostradas na tabela 2 (por questão):

	Habilidade	Questões
1	Identificar, comparar e representar números reais	1, 8 e 16
2	Resolver situações-problema que envolvem operações com números reais	7, 17 e 21
3	Identificar a expressão algébrica que expressa uma regularidade observada em uma sequência de números ou de figuras	4, 15 e 24
4	Resolver situações-problema que envolvem equação de 1º ou 2º grau ou sistema de equações do 1º grau	5, 6 e 29
5	Resolver situações-problema que envolvem transformações no plano	2, 13 e 23
6	Identificar e classificar polígonos de acordo com as medidas dos lados e dos ângulos, número de lados, eixo de simetria, paralelismo e perpendicularismo dos lados	20, 25 e 26
7	Resolver situações-problema que envolvem área e perímetro de superfícies planas limitadas por segmentos de retas e/ou arcos de circunferências	9, 12 e 14
8	Calcular volume/capacidade de alguns prismas retos e de sólidos obtidos a partir da composição destes	19, 27 e 28
9	Determinar a probabilidade de ocorrência de um evento em um espaço amostrável	11, 22 e 30
10	Ler e interpretar dados apresentados em tabelas e gráficos	3, 10 e 18

Tabela 2: Habilidades matemáticas requeridas para o aluno que finalizou o ensino fundamental

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/SECAD/Brasil Alfabetizado

Os resultados mostraram os índices de habilidades e competências atingidos por aluno. A partir destes resultados, foram gerados gráficos identificando as habilidades alcançadas por cada turma, uma comparação da média geral entre as turmas e outra por habilidade entre as turmas, de modo que os profissionais envolvidos sabem quais delas cada aluno deve desenvolver

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Habilidades Atingidas

As habilidades alcançadas por cada turma são mostradas nas figuras 1 a 3. Pode-se verificar que os desempenhos são semelhantes, com as questões 5 e 10 tendo atingido os maiores índices de acerto, sendo as únicas a alcançar valor maior que 50%.

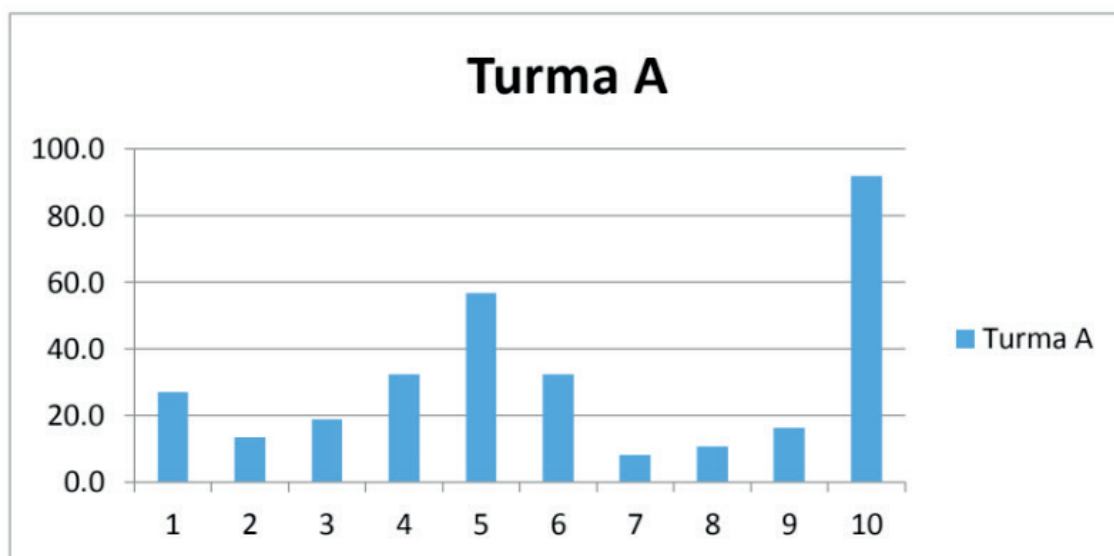


Figura 1 – Percentual de habilidades alcançadas pela turma A

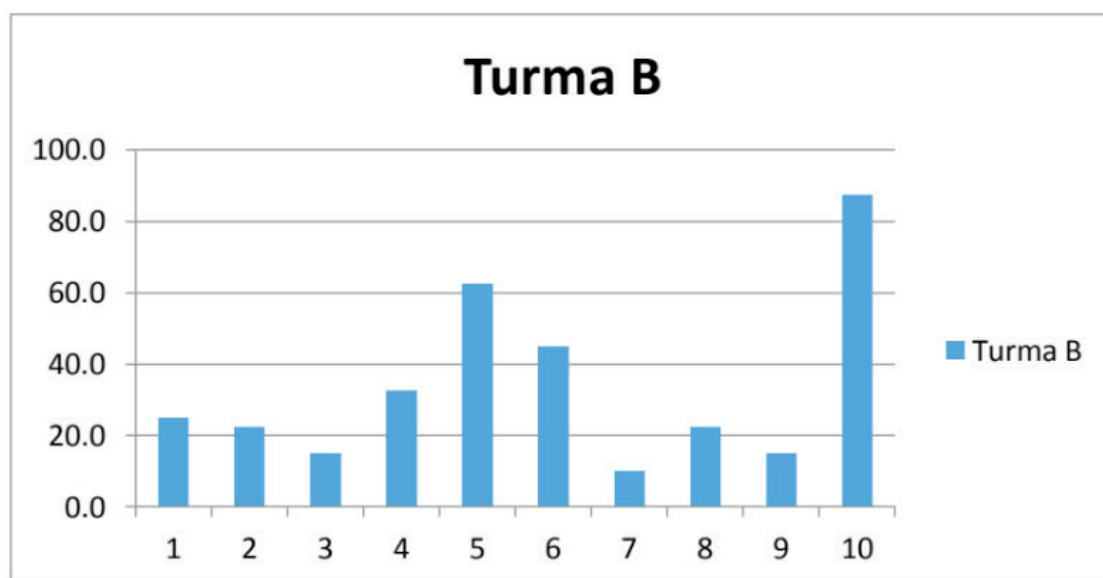


Figura 2 – Percentual de habilidades alcançadas pela turma B

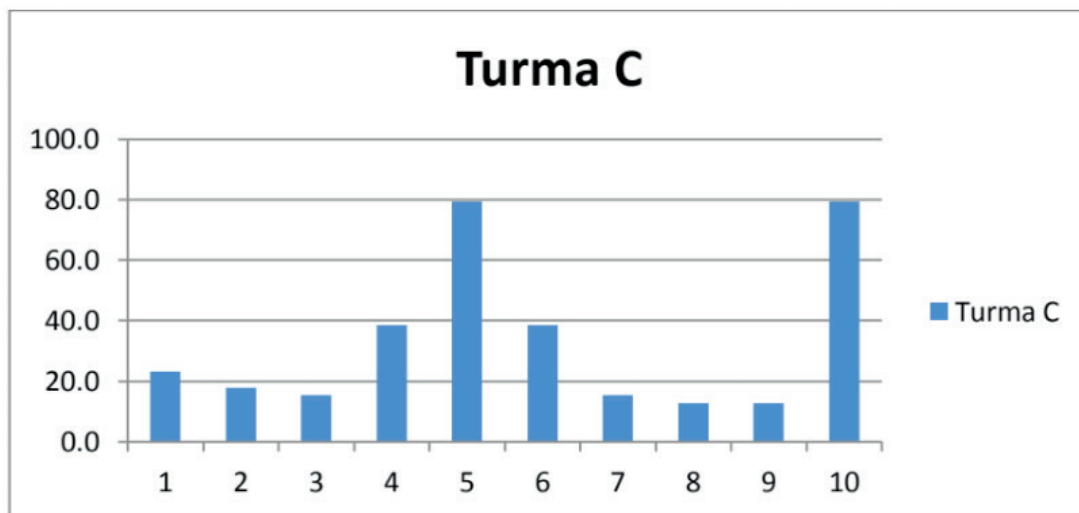


Figura 3 – Percentual de habilidades alcançadas pela turma C

A comparação da média geral entre as turmas na figura 4 permite ver que elas têm performance similares, o que era de se esperar visto que os alunos estão em seu primeiro ano na escola e foram inscritos aleatoriamente nas turmas.

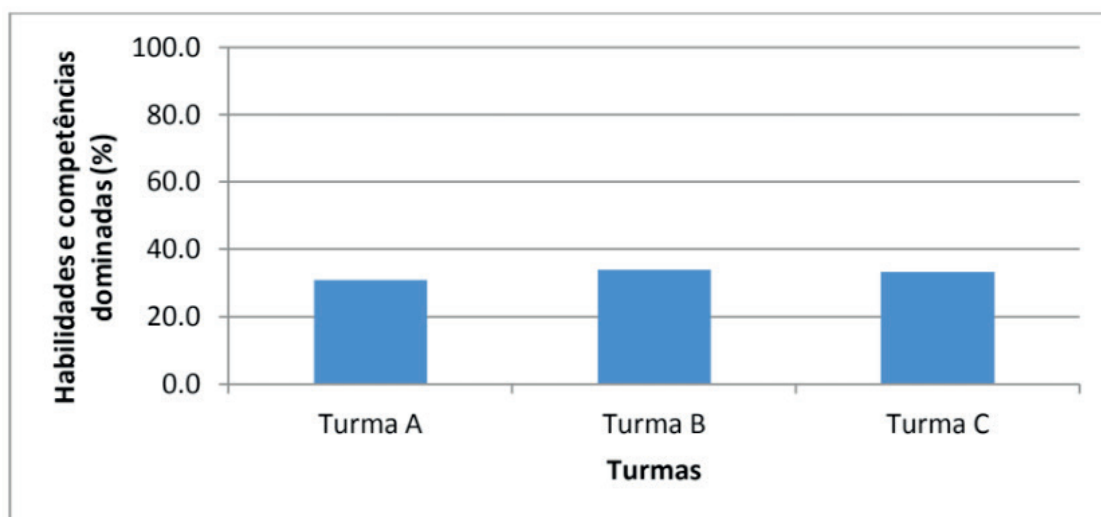


Figura 4 – Comparação geral das três turmas

O índice de habilidades alcançadas por turma pode ser visto na figura 5. Em geral o índice de acerto por questão foi parecido nas três turmas.

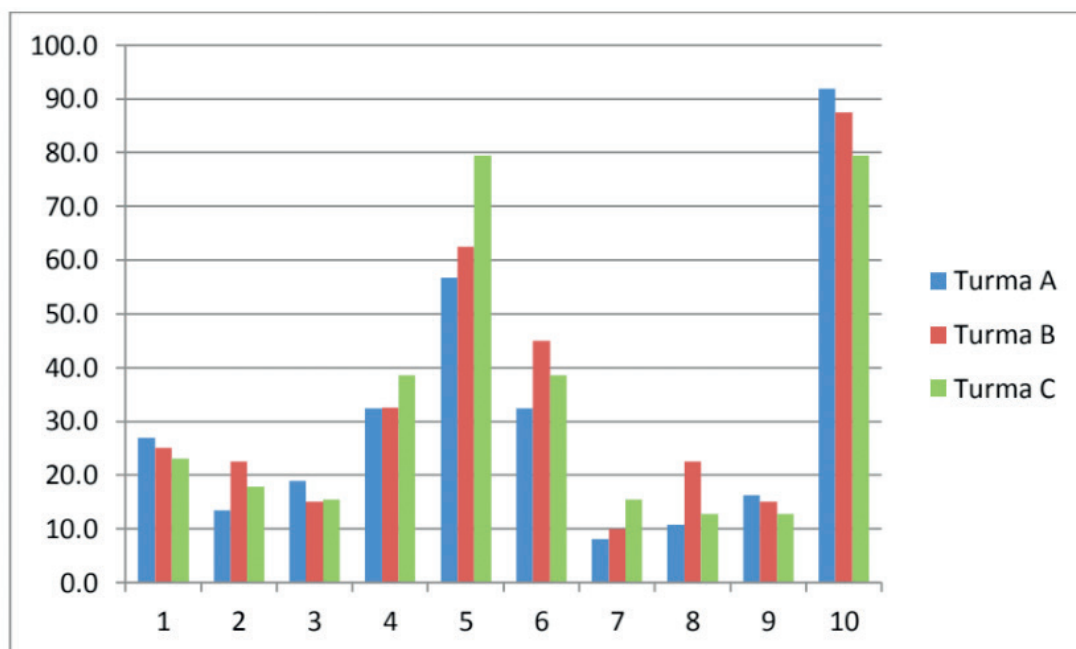


Figura 5 – Comparação das pelas três turmas por habilidade.

3.2 Análise Geral

As turmas analisadas obtiveram resultados muito parecidos. Isto era esperado devido ao fato de o Centro ser uma escola nova, tendo todos os seus alunos estudado em outras escolas no ano anterior e sendo distribuídos de forma aleatória nas três turmas existentes. A média de alcance das HC ficou em torno de trinta por cento, resultado bastante preocupante para uma escola que se pretende ser de excelência. Essa constatação justifica o emprego de atividades que permitam que se alcance o nível de HC desejado.

As atividades propostas para se chegar aos índices propostos pelo MEC não devem acontecer pontualmente, nem apenas na sala de aula, mas utilizar de diferentes metodologias de ensino, de modo que o ensino seja significativo como preconizava Paulo Freire (Freire, 1975, 1993). As metodologias inovadoras para o ensino de matemática incluem o uso de jogos, softwares educacionais, modelagem matemática, resolução de problemas, entre outras. Deve-se ainda dar a oportunidade aos alunos de realizar atividades escritas, desenhos, leitura e interpretação de textos, etc., para que tenhamos registros de seu entendimento daquilo que está sendo estudado.

O grande desafio é envolver os alunos no processo de ensino-aprendizagem tornando a avaliação como ponto de partida para aquisição de uma nova postura de enfrentamento das dificuldades encontradas. Bem como trazer como partícipe a família do aluno, a partir da ciência dos resultados obtidos e como parceira das estratégias planejadas. Pretende-se a partir da metodologia científica, que os alunos passem a construir juntamente com os docentes através de práticas pedagógicas modelos explicativos, linhas de argumentação e instrumentos de verificação da aprendizagem devendo, portanto ter contato com situações-problema que os desafiem. No ensino

por competências, o professor deve ser o articulador e o mediador da aprendizagem, saindo do papel de apenas transmissor de conhecimentos, visando instrumentalizar o discente no enfrentamento dos problemas do dia-a-dia. Faz-se prerrogativa fundamental, para que essa dinâmica se concretize, que o professor, em primeiro lugar, durante a elaboração, execução e apresentação de seu plano de aula, privilegie as atividades práticas no contexto da educação científica, sinalizando a finalidade do seu trabalho a todos os envolvidos e com todas as etapas, para que não haja distorção/prejuízo do conteúdo referente a série atual.

4 | CONCLUSÕES E SUGESTÕES

As habilidades e competências requeridas para os alunos do nono ano do ensino fundamental foram atingidas apenas parcialmente (cerca de 30%) pelos alunos do Centro;

Há necessidade de ações para o alcance dos índices desejados para que o centro alcance o objetivo desejado de ser uma escola de excelência;

São sugeridas atividades diversificadas para se alcançar esses objetivos:

- Oficinas de formação continuada para o professor com os temas identificados pela avaliação e que ainda merecem atenção;

- Orientação e acompanhamento para a retomada dos conteúdos em sala de aula utilizando metodologias diferenciadas - elaboração de um Plano de Ação;

- Atividades para os alunos que favoreçam a aprendizagem: jogos matemáticos, atividades de pesquisa, etc; aplicação das sequências didáticas sugeridas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria Fundamental de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. **IDEB - Resultados e Metas**.<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=10609366>. Acesso em 10/06/2018.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. **Prova Brasil: avaliação do rendimento escolar**. Disponível em <http://provabrasil.inep.gov.br/>. Acesso em 11/06/2018.

FERREIRA, E.M., **Análise da abrangência da matriz de referência do ENEM com relação às habilidades avaliadas nos itens de matemática aplicados de 2009 a 2013**, dissertação de mestrado, PROFMAT, Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Exatas, Departamento de Matemática (2014).

FREIRE, PAULO, **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra (1975, [1970]).

-----, **Política e Educação**, São Paulo, Cortez Editora (1993).

LUCKESI, C. C. (2011). **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo:

Cortez.

LUIZ, L. S. (2013). **Avaliação por competências e habilidades no ensino de matemática: primeiras aproximações**. Anais do VII CIBEM, pp. 4933-4943.

NÚÑES, I. B. e RAMALHO, B. L **Aprendendo com o ENEM: Reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática**. Brasília: Liber Livro Editora (2011).

ATRIBUIÇÕES, DIFICULDADES E SATISFAÇÃO DE COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE UM MUNICÍPIO CEARENSE

Gleíza Guerra de Assis Braga

Prefeitura de Maracanaú, Maracanaú-Ceará.

Antonio Nilson Gomes Moreira

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ceará.

Glaucia Mirian de Oliveira Souza Barbosa

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza-Ceará.

RESUMO: Este artigo investiga atribuições, dificuldades e nível de satisfação de coordenadores pedagógicos em um município cearense. Os resultados contribuirão para a formulação de políticas na área da gestão educacional e escolar. O estudo valeu-se das contribuições teóricas de Pinto e Mariano (2011), Almeida e Placo (2009; 2013), dentre outros. Optou-se pela pesquisa qualitativa, por meio de entrevistas com 48 profissionais de escolas públicas municipais. Após análise de conteúdo, verificou-se que, embora o nível de satisfação dos sujeitos seja alto (90%), são apontadas inúmeras dificuldades, configuradas como desafios, tais como o desvio de função e o excesso de demandas, o que contribui para ficar em segundo plano a formação continuada de professores, sua atividade precípua.

PALAVRAS-CHAVE: coordenação pedagógica; atribuições; dificuldades; satisfação.

ABSTRACT: This article investigates the

attributions, difficulties and level of satisfaction of pedagogical coordinators in a municipality of Ceará. The results will contribute to the formulation of policies in the area of educational and school management. The study was based on the theoretical contributions of Pinto and Mariano (2011), Almeida and Placo (2009, 2013), among others. We chose qualitative research, through interviews with 48 professionals from municipal public schools. After content analysis, it was verified that, although the level of satisfaction of the subjects is high (90%), there are many difficulties identified, such as the deviation of function and the excess of demands, which contributes to staying in the background, the continuing education of teachers, their primary activity.

KEYWORDS: pedagogical coordination; attributions; difficulties; satisfaction.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o papel da educação sobre o crescimento econômico e a sua função social tem ganhado bastante espaço nas discussões políticas e acadêmicas. Sabe-se que uma população onde a educação é prioridade certamente será beneficiada com um maior produto econômico e elevado retorno social. Assim, após a expansão da educação

básica no país, um dos maiores desafios consiste em melhorar a sua qualidade.

Um importante passo para essa ação foi a publicação do Decreto de nº 6.094/2007, o qual dispõe sobre a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação em conjunto com o Compromisso Todos pela Educação. Criados na perspectiva de médio e longo prazo, a legislação objetiva a melhoria da qualidade da educação no país, com foco prioritário na educação básica.

O Termo de Compromisso Todos pela Educação institui 28 diretrizes e prevê a atuação conjunta de todos os níveis de governo: municipal, estadual e federal, com a finalidade de mobilizar toda a sociedade em defesa da qualidade da educação, cujo principal instrumento aferidor desta qualidade é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dentre as diretrizes constantes no documento especificado anteriormente, é oportuno o destaque ao disposto no art. 2º, XVII, que estabelece: “incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor”.

De acordo com a nova Classificação Brasileira de Ocupações – CBO (1994), o coordenador pedagógico é responsável, no âmbito escolar, pelo planejamento, implementação, coordenação e avaliação do processo educativo. Atua em atividades de ensino nas esferas públicas e privadas, a fim de proporcionar condições que favoreçam ao ensino e a aprendizagem.

A figura do coordenador pedagógico é relativamente nova no cenário educacional brasileiro, especificamente na rede municipal de ensino investigada. Atualmente, existem regulamentações no âmbito federal, estadual e municipal, que definem o papel do coordenador pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN Nº 9394/96 não aborda diretamente a atuação do coordenador, mas ao listar as incumbências dos estabelecimentos de ensino, em seu art. 12, sugere a necessidade de um profissional na escola responsável pelas demandas do processo de ensino e aprendizagem, o que caracteriza uma gestão pedagógica.

No artigo 64 da mesma Lei, é definido que a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica deve ocorrer em cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação. Acrescentando que, para exercer cargos de magistério diferentes dos de docência, o que inclui a coordenação pedagógica, é pré-requisito ter experiência de ensino em sala de aula, conforme o artigo 67, parágrafo único.

A figura do coordenador pedagógico começou a compor os quadros de escolas públicas, quando os formuladores de políticas educacionais perceberam que a aprendizagem dos alunos dependia diretamente da maneira como o professor ensina (MARCHESAN, 2014).

Segundo a literatura (CHRISTOV, 2009; GEGLIO, 2006; SERPA, 2011; CONCEIÇÃO, 2010), uma das principais atribuições do coordenador pedagógico está

relacionada à formação continuada dos professores.

Para Libâneo (2004, p. 221), as funções do gestor pedagógico se resumem em “planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula”.

Conforme Placco (2003) é em torno de um projeto de escola, com claros objetivos de formação do aluno e do cidadão, que professores, gestores e outros profissionais da educação devem-se congregar para um trabalho significativo junto aos alunos.

Visando à elevação contínua da qualidade do ensino, o coordenador pedagógico é a figura responsável por liderar, no cotidiano escolar, os elementos que envolvem a atuação de estudantes e professores.

Porém, na prática, inúmeras tarefas do cotidiano escolar, que poderiam ser resolvidas por outros profissionais, como o acompanhamento diário da entrada e saída dos alunos, a organização dos horários da biblioteca, o auxílio na Secretaria em época de matrícula, o controle e a organização das salas, as questões de indisciplina e o atendimento aos pais e à comunidade, acabam por dominar a agenda dos gestores pedagógicos, foi o que constatou a pesquisa “o Coordenador Pedagógico e a Formação de Professores”: Intenções, Tensões e Contradições, encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC).

Sacristán (1999, p. 75) acrescenta que “o coordenador pedagógico assume várias tarefas no decorrer do seu cotidiano”, e que sua função não é muito bem compreendida.

No contexto das escolas públicas do Brasil em que há, em sua grande maioria, defasagem de recursos humanos e materiais (PINTO, 2014), assim como más condições de infraestrutura (SOARES-NETO et al, 2013; BRAGA; CAVALCANTI; CAMURÇA, 2014), com menos de 1% das escolas apresentando condições mínimas de funcionamento (INEP, 2011), esses gestores acabam por desviar da sua função para realizar atividades descobertas de profissionais, mas de cunho primordial para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem.

É o que sinaliza Fernandes (2004, p. 104), quando afirma que os gestores pedagógicos enfrentam diariamente uma série de dificuldades que impedem a realização do seu trabalho:

[...] o desvio de função; a ausência de identidade; a falta de território próprio de atuação no ambiente escolar; o isolamento do trabalho; a convivência com uma rotina de trabalho burocratizada; a utilização da função na veiculação, imposição e defesa de projetos da Secretaria de Educação; a presença de traços autoritários e julgadores e a fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos.

Nesse contexto, o papel do coordenador pedagógico se tornou muito abrangente, envolvendo assuntos de cunho operacional e administrativo que fogem da sua “razão de ser” no ambiente escolar.

A abordagem dos desafios vivenciados pelo gestor pedagógico se torna imprescindível, à medida que esta figura é a principal responsável pelos resultados

escolares. Logo, torna-se relevante também refletir sobre os aspectos referentes à sua satisfação, pois os fatores que a compõe dão sentido ao seu trabalho e estão relacionados à uma prática efetiva (PINTO; MARIANO, 2011).

Estudar a satisfação no trabalho é se remeter aos pressupostos de Taylor e Fayol, quando ambos compreendiam que as pessoas só poderiam ser motivadas financeiramente (HICKSON; PUGH, 2004).

Somente a partir dos estudos de Mayo (1947), a ênfase centrava-se no fator humano. “A preocupação com a satisfação no trabalho começou a ocupar lugar de destaque entre os estudiosos do homem nas organizações” (PINTO; MARIANO, 2011, p. 4).

A Teoria de Herzberg (1962), partiu de uma pesquisa que objetivou a identificação dos fatores que causam a satisfação e a insatisfação de colaboradores em um ambiente de trabalho. Demonstra a existência de dois fatores que orientam o comportamento das pessoas na realização de suas atividades formais: os fatores higiênicos (extrínsecos) e os fatores motivacionais (intrínsecos).

Os fatores higiênicos relacionam-se ao ambiente e às condições de trabalho, tais como: salário, benefícios sociais, políticas da organização, clima organizacional, oportunidades de crescimento, e estão fora da governabilidade das pessoas. Os fatores motivacionais apontam ao conteúdo do cargo, à natureza das tarefas que o indivíduo executa, a liberdade que possuem para decidir como executar o trabalho, uso pleno de habilidades pessoais, responsabilidade total pelo trabalho, definição de metas e objetivos relacionados ao trabalho e auto-avaliação de desempenho.

Segundo o autor, os fatores higiênicos são aqueles necessários para *evitar* que o funcionário fique insatisfeito em seu trabalho, porém, eles não são capazes de fazer com que ele se sinta completamente satisfeito.

Nesse sentido, Coda (1990, p. 89) afirma que:

A satisfação no trabalho pode ser mensurada em relação a uma série de fatores, sendo aqui ressaltados dois considerados básicos. O primeiro diz respeito à satisfação em relação ao conteúdo e tipo do trabalho que está sendo realizado e o segundo fator é representado pela satisfação dos funcionários de uma organização com relação às políticas de recursos humanos definidas e que servem de guia para a gestão destes funcionários.

Enfim, a satisfação do indivíduo no trabalho está relacionada a diversos fatores organizacionais, considerando seu ambiente externo e interno.

É nesse contexto que se situa este gestor como ator privilegiado nessa investigação, “por entendermos que ele tem, na escola, uma função articuladora, formadora e transformadora” (ALMEIDA; PLACCO, 2009) e, portanto, é o profissional mediador entre currículo e professores e, por excelência, o formador destes.

Dada a importância desse ator no contexto de melhoria da qualidade da educação, pretende-se responder às seguintes questões: Quais as principais atribuições dos coordenadores pedagógicos? Quais as dificuldades vivenciadas por ele no âmbito da

escola? Qual o nível de satisfação com a sua atuação profissional?

Assim, esse artigo possui o objetivo de investigar a atuação dos gestores pedagógicos de um município cearense, registrando, ainda, como objetivos específicos: 1) evidenciar as principais atribuições do coordenador pedagógico; 2) identificar suas dificuldades no exercício da função; 3) verificar o nível de satisfação no tocante à sua atuação profissional.

Além desta introdução, o trabalho é composto por 3 seções, além desta parte introdutória. Na sequência, discorre-se sobre o caminho metodológico que se adotou para a realização da pesquisa; posteriormente é apresentada a análise e discussão dos dados; e, finalmente, são tecidas as considerações finais acerca do estudo.

Na próxima seção é apresentado o caminho metodológico adotado para a realização desta pesquisa.

METODOLOGIA

Este trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual está colocada pelo fato de pretender-se atuar sobre aspectos subjetivos de opiniões ou de atitudes em populações pequenas, interessando-se mais por interpretar as ações e relações dos grupos humanos e de indivíduos, elementos pouco traduzíveis pela quantificação (BASTOS, 2004).

O Município pesquisado está situado na Região Metropolitana de Fortaleza, compondo o estado do Ceará. Possui sistema próprio de ensino, com estimativa de 210.000 habitantes (IBGE, 2010), e 45.000 alunos matriculados em sua rede de 87 escolas municipais e 19 anexos. Oferta desde a educação infantil em creches até o ensino médio profissionalizante.

A figura do coordenador pedagógico, nesse município, foi regulamentada pela Lei nº 1.505/09, a qual define os critérios técnicos para nomeação e exoneração dos membros do núcleo gestor das escolas. Posteriormente, esta Lei foi disciplinada pelo Decreto nº 2.179/10.

O núcleo gestor de cada escola deste município é composto por uma direção geral, uma coordenação administrativo-financeira, coordenações pedagógicas (a quantidade pode variar, dependendo do número de turmas e das etapas ofertadas) e secretaria escolar. Todos são servidores concursados, e designados para a função, a partir de processo seletivo, de acordo com a Lei municipal 1.505/09.

De acordo as legislações citadas anteriormente, para concorrerem à função de Coordenador Pedagógico, os candidatos devem ser servidores efetivos do grupo ocupacional do magistério (MAG) da Prefeitura; formação mínima em licenciatura plena em pedagogia ou pós-graduação em educação; experiência mínima de 3 (três) anos em docência e não ter sofrido penalidade por força de procedimentos administrativos

disciplinar, cíveis ou criminais, nos últimos 4 (quatro) anos.

Esse município realiza mensalmente formação continuada aos gestores pedagógicos, a qual visa problematizar a função da Coordenação Pedagógica, a fim de que se construa um olhar analítico e crítico da realidade educacional do sistema educacional do município, articulado a reflexões sobre os fazeres profissionais no cotidiano escolar.

Durante um encontro para a formação da IV Conexão Situacional do Projeto Institucional do ano de 2015, foi realizado um diagnóstico através da aplicação de um questionário composto por 03 blocos de questões abertas e fechadas, dividido em três partes: I) as atribuições dos Coordenadores Pedagógicos; II) as dificuldades encontradas por eles para o exercício da função; e, III) o seu nível de satisfação no tocante à sua atuação profissional.

Do total de 120 (cento e vinte) coordenadores pedagógicos integrantes da rede municipal de ensino em estudo, 48 (quarenta e oito) responderam. As questões foram conduzidas de forma a retratar a realidade vivida e trabalhada por esses profissionais.

Os dados coletados foram processados e agrupados por categorias, em algumas vezes dispostas em gráficos ou tabelas, utilizando-se da técnica de estatística descritiva. A leitura dos dados fez uso da análise de conteúdo, como procedimento de categorização das dificuldades e satisfação. Os dados coletados foram processados e agrupados por categorias, em algumas vezes dispostas em gráficos ou tabelas, utilizando-se da técnica de estatística descritiva. A leitura desses elementos fez uso da análise de conteúdo, como procedimento de categorização das dificuldades e satisfação, a partir das semelhanças e diferenças apresentadas (BARDIN, 2011).

Para Chizzotti (2008), essa estratégia é uma dentre os diferentes modos de interpretar o conteúdo de um texto que se desenvolveu, adotando normas sistemáticas de extrair os significados temáticos ou significantes lexicais por meio dos elementos mais simples do texto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

No primeiro bloco de questões, denominado “Atribuições dos Coordenadores Pedagógicos”, doravante CPs, inicialmente foram indicadas cinco atividades, entendidas como primordiais à execução das atribuições desses sujeitos e solicitou-se que eles escolhessem até duas opções. Como resultados, obteve-se a seguinte ordem de priorização: 1) atendimento ao aluno; 2) suporte ao planejamento de docentes; 3) atendimento aos professores; 4) atendimento à demandas burocráticas da Secretaria Municipal de Educação; e 5) formação continuada dos profissionais do magistério.

Esse resultado é preocupante, pelo fato de que a literatura aponta a formação continuada de professores como a principais atribuições do coordenador pedagógico (ALMEIDA; PLACO, 2009; 2013).

Todavia, mesmo tendo esta se destacado como de menor grau de importância nas atribuições do CP, ainda assim, ao responderem se existe uma relação direta entre o seu trabalho e o processo de formação continuada dos professores, um percentual de 85,2% dos respondentes indicaram que sim. Esse resultado sugere que, embora considerem a formação uma de suas funções primordiais, não conseguem colocar em prática a ação de formar o seu grupo docente.

Depreende-se, com esse resultado, que os entrevistados não conseguem, ainda, desvencilhar a atividade de formação continuada de professores do trabalho de acompanhamento pedagógico, entendendo que os mesmos estão imbricados. Contudo, essa constatação é fator de reflexão, pois a formação antecede o acompanhamento, e é resultado do mesmo, sendo uma atividade contínua e cíclica.

O segundo bloco de questões foi denominado “Dificuldades no exercício de sua função”. É possível verificar, no Gráfico 1, todas as respostas apontadas pelos sujeitos com o respectivo percentual.

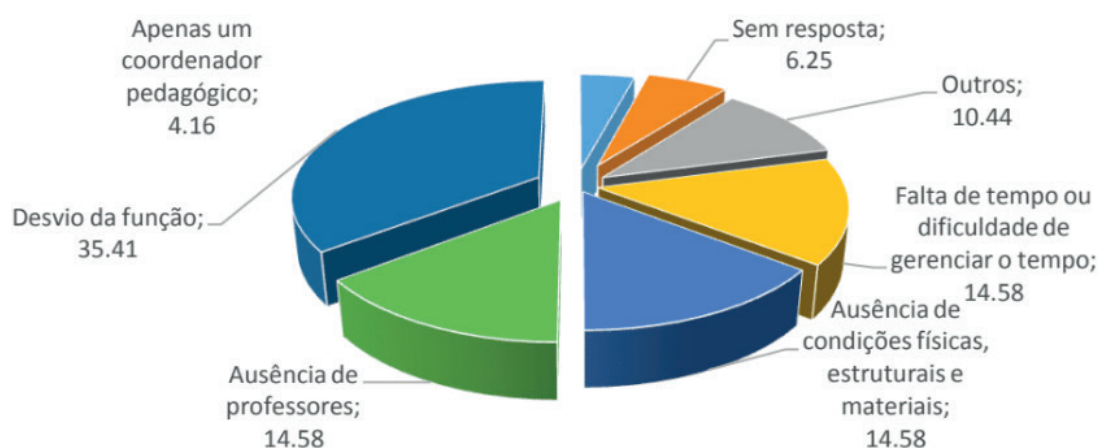


Gráfico 1. Dificuldades no exercício da função.

Fonte: dados de pesquisa, 2016.

A dificuldade mais apontada, com um percentual de 35,41% foi classificada como desvio de função, caracterizada pela “falta de efetivação do que realmente é função do coordenador” (CP12), além do “excesso de demandas” (CP16). E as demais relataram a: 1) ausência de condições físicas, estruturais e materiais; 2) ausência de professores; e, 3) falta de tempo ou dificuldade de gerenciar o tempo. As duas últimas sugerem relação direta com o desvio de função. As falas dos sujeitos, transcritas a seguir, são representativas dessa constatação.

O ativismo da escola, associado a uma falta de esclarecimento de qual é a real função do coordenador pedagógico, por parte dos membros da comunidade escolar (CP5);

São muitas as dificuldades, porém o que mais me incomoda hoje é o desvio diário das nossas funções para atender outras demandas da escola (CP8);

As várias demandas de uma escola, que se caracteriza como desvio de função, em muitas vezes fazemos muitas coisas que não é de nossa competência, deixando de lado o que de fato é da função (CP15);

Não definição de responsabilidades específicas, sobrecarga de funções, desvios de funções (CP44).

Esses profissionais deixam claro que esse fator “prejudica em parte o acompanhamento efetivo do planejamento dos professores” (CP34).

Sacristán (1999) assinala que o coordenador pedagógico vive em um contexto permeado por dilemas, os quais são resultantes das urgências do cotidiano escolar. É difícil acompanhar as exigências demandadas do exercício da função, pois suas atividades somam-se às múltiplas tarefas desempenhadas na escola por ele.

Embora, com frequência, o Coordenador Pedagógico seja posto, na escola, como “tomador de conta dos professores”, ou como “testa de ferro” das autoridades de diferentes órgãos do sistema, outra é nossa compreensão, dado que “ele tem uma função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas curriculares, para que os professores elaborem seus próprios sentidos” (ALMEIDA; PLACCO, 2009). Ele não pode perder de vista qual é seu papel na formação do aluno, no coletivo da escola, revendo suas práticas e construindo outras ou reafirmando as que se revelam promissoras e significativas para aqueles alunos, aquela escola, aquele momento histórico.

Foram apontadas, com 14,58% cada uma delas, as seguintes dificuldades: 1) ausência de professores; 2) ausência de condições físicas, estruturais e materiais; e, 3) falta de tempo ou dificuldade de gerenciar o tempo.

A “ausência de professores” apresenta como consequência a necessidade de substituição por parte do CP e, portanto, pode ser caracterizado também como desvio da sua função. Veja alguns depoimentos a seguir:

A dificuldade é quando faltam professores, só o gestor pedagógico é que pode ir para a sala de aula (CP32);

A falta de professores é o que mais dificulta (CP35);

Ter que substituir professor faltoso – quebra a programação (CP2).

As “condições físicas, estruturais e materiais” (CP3) são basilares para a execução do trabalho do CP, pois as atividades que são executadas por eles necessitam de apoio dos professores, do núcleo gestor e até mesmo dos alunos; de um espaço com infraestrutura adequada para que os mesmos possam realizar seus encontros, reuniões, conversas, planejamentos, etc.; e ainda, de materiais didáticos para a execução dos trabalhos. Contudo, embora não seja um percentual significativo (14,58%), os coordenadores destacam a ausência desses itens, inclusive a “precariedade de materiais didáticos” (CP41). Tais problemas são indicados como

complicadores para uma efetiva realização de suas funções.

Ainda é citado nesse grupo, a falta de tempo ou a dificuldade de gerenciar o tempo disponível. É possível acompanhar a seguir, as falas dos sujeitos:

A principal dificuldade é o desafio de estabelecer tempo específico para planejar as intervenções na formação efetiva dos professores (CP10);

Falta de tempo para ser realmente coordenadora, se faz necessário um auxiliar na coordenação (CP18).

A falta de tempo para alguns projetos a serem colocados em prática na nossa escola. A muita ida a sala de aula impede que o trabalho seja mais proveitoso (CP25);

Gerenciar meu tempo diante da minha rotina sem sentir culpa por não conseguir em alguns momentos exercer a contento todas as minhas demandas (CP42).

Um percentual de 4,16% apontou como dificuldade a questão de ser apenas um coordenador pedagógico para atender todas as etapas e modalidades existentes na escola, embora em uma das falas tenha-se destacado que se encontra apoio na gestão geral. Veja:

Ter todos os níveis de ensino na minha instituição, inclusive a modalidade de EJA e ser a única pedagógica (CP24);

A dificuldade encontrada é porque a escola tem de Educação Infantil a EJA e somente uma coordenadora pedagógica para acompanhar, mas encontro apoio em meu gestor geral (CP33).

No último grupo de categorizações, relacionado ainda às dificuldades apontadas pelo CPs, o qual foi denominado de “outros”, com um percentual de 10,44%, pode-se elencar àquelas que não se associaram, tais como: 1) dificuldade de acompanhar os planejamentos com os professores e o acompanhamento em sala de aula (CP29). Embora apenas um CP tenha indicado essa dificuldade, a mesma está imbricada nas demais, tendo em vista que o desvio de função, a falta de recursos materiais e condições estruturais também dificultam o acompanhamento dos professores; 2) cooperação de alguns profissionais que poderiam fazer um pouco mais (CP14). O trabalho coletivo é imperativo para que se obtenha êxito nas atividades executadas pelos coordenadores pedagógicos. Sobretudo, porque interfere no resultado final: trabalho dos professores e aprendizagem dos estudantes; 3) “não ser pedagoga e a experiência de ter trabalhado sempre do 6º ao 9º ano e ensino médio” (CP20). Cabe lembrar aqui, como foi destacado anteriormente, que a LDBEN Nº 9394/96 orienta que para atuar em atividades de coordenação é preciso ter formação inicial em nível superior em Pedagogia ou Pós-Graduação. E o pré-requisito fundamental para o exercício da função, segundo o Art. 67, parágrafo único da referida lei, é necessária a experiência docente para atuação como Coordenador Pedagógico (BRASIL, 1996). Ou seja, o “ou” apresenta a não obrigatoriedade de uma formação inicial pedagógica,

desde que tenha uma pós-graduação na área da educação; 4) “não tem uma opinião formada ainda acerca do assunto” (CP23); e, 5) “não entende porque o professor se capacita tanto e não muda em sala de aula” (CP27).

Por fim, no último bloco de questões, por nome “Nível de satisfação dos Coordenadores Pedagógicos no tocante à sua atuação profissional”, foi inquerido se eles estavam satisfeitos com sua atuação profissional e ainda se solicitou que justificassem suas respostas. Enquanto 90% dos sujeitos afirmam estarem satisfeitos, 10% responderam negativamente.

Ao justificarem suas respostas, os CPs lembraram as dificuldades apresentadas como entraves no exercício de suas atividades, contudo, citaram alguns motivos para tal satisfação. A “contribuição e a influência do trabalho desenvolvido por eles”, sobretudo na qualidade do ensino, no trabalho do professor, na aprendizagem e resultado dos alunos, foi o motivo mais indicado, com 25,52%. Vejam os depoimentos a seguir:

Na qualidade do ensino:

Plenamente satisfeita, pois *contribuo para a melhoria da qualidade de ensino*, na escola como também no município. As dificuldades são enormes mais não intransponíveis (CP3, grifo nosso).

No trabalho do professor:

Apesar de muitas atribuições e por vezes não conseguir resolvê-las em tempo, sinto satisfeita, pois sei que, *na minha função ajudo aos professores a desenvolverem seu trabalho de forma mais dinâmica* (CP7, grifo nosso).

Na aprendizagem dos alunos:

Apesar de intensa rotina de trabalho e das muitas atribuições, gosto do que faço, procuro contribuir da melhor forma possível com o trabalho das professoras *em prol da aprendizagem das crianças* (CP8, grifo nosso);

Apesar dos desafios que se apresentam, diariamente no nosso fazer, pois em nossa rotina temos que dar conta de atividades que não estão diretamente ligadas as nossas funções, me identifico com esse trabalho por ser bastante dinâmico e *poder contribuir com o processo ensino-aprendizagem* (CP10, grifo nosso).

E, no resultado dos alunos:

Estou satisfeita porque sempre quis ser coordenadora. Também fico muito satisfeita quando vejo que *todos os nossos esforçados são recompensados quando vemos os resultados dos alunos*, é gratificante ver o avanço que nós tivemos. A parte ruim e que muitas vezes deixamos de fazer a nossa função para fazer a função dos outros. (CP19, grifo nosso).

Esse fator demonstra que eles reconhecem a importância do seu trabalho e a forma como o mesmo influencia nas atividades do professor e nos resultados dos alunos. Embora tenham citado anteriormente que parece não estar definido o seu papel, eles possuem a compreensão do que de fato, eles precisam fazer na escola.

Em segundo lugar, 25% dos entrevistados utilizam como justificativa de tal

satisfação, “a consciência profissional”, que tem a ver com realização e identificação com o trabalho executado. Veja os depoimentos abaixo:

Há uma satisfação do dever cumprido, no trabalho cooperativo que há na escola, quando vejo o sucesso do aluno, da equipe, a sensação de satisfação e orgulho é muito boa. *Sinto que estou fazendo a coisa certa no lugar certo* (CP1, grifo nosso);

Bastante satisfeita, pois *me realizo profissionalmente no que faço* (CP11, grifo nosso);

Entendo que a coordenação pedagógica desenvolve um trabalho de grande importância na escola por ser a principal atividade escolar, e *essa consciência do meu papel profissional*, junto ao apoio que tenho de meus colegas no ambiente de trabalho me deixa muito satisfeita (CP44).

Existem ainda aqueles (18,75%) que, embora tenham respondido positivamente à pergunta, dizendo haver satisfação no exercício de seu trabalho, destacam como fator complicador, mais uma vez, o “desvio de função”, as “muitas atribuições” e as “demandas da rotina de trabalho”. É possível verificar no depoimento abaixo:

Sinto-me satisfeita, embora, por vezes sinta que por outras atribuições (principalmente ir para a sala de aula, substituir professor) isso me impede de cumprir a contento o meu principal papel que é estar exclusivamente junto aos professores no planejamento daquele dia (CP5).

Os CPs citaram ainda “o aprendizado e amadurecimento profissional” (8,33%); e, a “possibilidade de ter uma visão ampliada da escola, dos alunos e professores” (6,25%). Um percentual de 4,16% se absteve de justificar o porquê de sua satisfação.

Aqueles que disseram estar insatisfeitos (10%) citaram principalmente o excesso de demandas. A fala abaixo é representativa desse sentimento:

Sou sozinha na coordenação da escola, acabei absorvendo muita coisa para fazer e acabo deixando a desejar no acompanhamento pedagógico dos professores (CP30).

Os gestores pedagógicos apresentaram um nível de satisfação bastante elevado com o trabalho, principalmente por este proporcionar relevante contribuição, por desenvolver uma consciência profissional, por resultar em aprendizado e desenvolvimento de uma visão mais sistêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa ora apresentada comunga com a ideia dos teóricos que a fundamentam, ao destacar como a maior dificuldade para o exercício do trabalho do coordenador pedagógico, o desvio de função. A realização de outras atividades, a falta de efetivação do que realmente é de sua função, e a assunção de tarefas operacionais

e até administrativas, prejudicam até mesmo, como citado pelos sujeitos, a realização de formações continuadas com os professores, atividade primordial dos CPs.

Interessante destacar que, mesmo apontando inúmeros problemas, apenas 10% dos sujeitos afirmaram não estarem satisfeitos no tocante à sua atuação profissional. Esse percentual destacou, mais uma vez, que tal insatisfação se dá exatamente pelo fato de não poderem realizar as atividades inerentes ao seu trabalho, e o fato de terem que assumir demandas exteriores à sua função.

Acredita-se que os achados desta investigação possam contribuir com o debate voltado para a melhoria da qualidade da educação, bem como para a formulação e implementação de políticas educacionais, bem como da formação inicial e continuada de gestores escolares, em especial a partir da atuação desses sujeitos.

Assim, faz-se necessário que sejam repensadas a sua formação inicial e continuada, bem como a sua missão na escola, de modo que se contribua para que seja construída a identidade de uma profissão, e que sejam mapeados os processos de sua atuação, superando assim a constante situação de desvio de função.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. de S. **O papel do coordenador pedagógico**. 2009. Disponível em <http://www.revistaeducacao.com.br/o-papel-do-coordenador-pedagogico/>. Acesso em 10/01/2017. O papel do coordenador pedagógico. Revista Educação, São Paulo, p. 38 - 39, 1 fev. 2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MARCHESAN, C. **Coordenador pedagógico: em busca de sua identidade**. In: XVI Seminário Internacional de Educação no Mercosul.

MARACANAÚ. **Lei nº 1.505 de 17 de dezembro de 2009**. Estabelece normas para a nomeação e exoneração de membros do núcleo gestor das escolas municipais de Maracanaú, bem como suas respectivas atribuições e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2011.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, António. **Vidas de professores**. 2 ed. v. 4. Porto: Porto editora, 1999.

PINTO, J. M. R. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? **Jornal de Políticas Educacionais**, nº 15, Janeiro-Junho, p. 03–12, 2014.

PINTO, V. R. R; MARIANO, S. R. H. Satisfação no trabalho dos gestores escolares. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**. Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, mai./ago, p. 110-125. 2011.

PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. L. T. (Coord.). **O Coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. (Relatório de pesquisa desenvolvida pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita). São Paulo: FVC, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. c. 3 p. 63-92. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. vol. 3. 2 ed. Lisboa: Porto editora, 1999.

SOARES-NETO, J. J; KARINO, K. A; JESUS, G. R; ANDRADE, D. F. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Serviço Público Brasília**, n. 64, v. 3, p. 377-39, jul/set, 2013.

BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM E ENSINO DE CIÊNCIAS: UMA ANÁLISE DE IMAGENS E TEXTOS DA LITERATURA INFANTIL COMO POSSIBILIDADE DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS EM ASTRONOMIA

Erica de Oliveira Gonçalves

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica PPGECT, Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – Santa Catarina

Marinês Verônica Ferreira

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica PPGECT, Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – Santa Catarina

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) voltada para o Ensino de Ciências na Educação Básica é o mais novo documento norteador que estrutura a prática docente na atualidade. Na convergência de Políticas Públicas Educacionais (BNCC) que visam qualidade de ensino, busca-se neste artigo trazer estratégias pedagógicas como possibilidade de construção de conhecimento científico para área de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da análise de um livro de literatura infantil. O objetivo deste trabalho é identificar no livro “O Menino da Lua” de Ziraldo, temas relacionados com a astronomia no sentido de propor recursos para o professor que atua especialmente no ensino de ciências para crianças. O referencial teórico e conceitual tem bases na perspectiva latouriana da Teoria Ator-Rede (TAR) e parte da premissa de que

os atores – compreendidos aqui como os elementos do livro - agem de forma a transformar e produzir sentidos sobre um conceito. Os resultados da análise sinalizam que a prática docente de ensino de ciências nos primeiros anos de escolarização, especialmente por meio da ilustração, interfere, amplia, complementa e modifica a compreensão da construção do conhecimento científico associado à astronomia.

PALAVRAS-CHAVE: Conhecimento Científico, Ensino de Ciências, Políticas Públicas Educacionais, Literatura Infantil.

ABSTRACT: The National Curricular Common Base (BNCC) focused on the Teaching of Sciences in Basic Education is the new guiding document that structures the teaching practice in the present time. In the convergence of Public Educational Policies (BNCC) aimed at teaching quality, this article seeks to bring pedagogical strategies as a possibility to build scientific knowledge for the area of Science in the Early Years of Elementary School from the analysis of a book of children’s literature . The objective of this work is to identify in the book “The Boy of the Moon” of Ziraldo, subjects related to astronomy in the sense of proposing resources for the teacher who works especially in the teaching of sciences for children. The theoretical and conceptual framework is based on the Latvian perspective of the Actor-Network Theory (TAR)

and starts from the premise that actors - understood here as the elements of the book - act in a way to transform and produce meanings about a concept. The results of the analysis indicate that the teaching practice of science teaching in the first years of schooling, especially through illustration, interferes, amplifies, complements and modifies the understanding of the construction of scientific knowledge associated with astronomy.

KEYWORDS: Scientific Knowledge, Science Teaching, Public Educational Policies, Children's Literature.

1 | INTRODUÇÃO

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) é um documento que, enquanto política pública educacional, tem um caráter normativo que define os principais conteúdos a serem desenvolvidos no sistema de ensino do país. Dentre as competências previstas na BNCC está a utilização de diferentes linguagens “para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2017, p.9). Neste sentido, a literatura infantil pode se constituir em uma ferramenta de ensino e de aprendizagem já que se trata de uma linguagem lúdica de imagem e texto.

A literatura infantil integra uma parte da rede de circulação e comunicação de conteúdos relacionados às ciências. Os elementos textuais e suas linguagens voltadas ao público infantil e infanto-juvenil se apresentam como atores na produção de significados. Personagens, ilustração e texto escrito estão associados de tal forma que a ação de seus respectivos papéis interferem na rede que os interliga. Este processo de textualização, semelhante à noção de inscrição literária cunhada por Latour e Woolgar (1997), altera a produção de sentidos e saberes - científicos ou não - que circulam na obra.

Neste trabalho serão observados especialmente os conhecimentos e representações no texto relacionadas à astronomia no livro de literatura infantil.

O objeto deste estudo é o livro de literatura infantil “O Menino da Lua”, escrito por Ziraldo e publicado pela editora Melhoramentos no ano de 2012 em comemoração aos 80 anos do autor. Em linhas breves, o livro conta a história de um menino chamado Zélen – o menino da lua – ao brincar de Pula-Planeta, desaparece na imensidão do céu. O livro faz referência a alguns conceitos que permitem uma reflexão sobre estratégias pedagógicas que contribuem para apropriação de conhecimentos sobre ciência e astronomia.

A análise é composta de bases teórico-metodológicas da Teoria Ator-Rede (TAR), proposta por Bruno Latour (2012) que nos permitiram compreender e identificar conhecimentos científicos de astronomia, em um livro de literatura infantil. Ainda que a TAR tenha sido pensada inicialmente para analisar a produção da ciência, neste

trabalho estruturamos uma derivação da teoria ao propor a utilização de diferentes linguagens no ensino e na aprendizagem de ciências para o público infantil, no livro de literatura infantil. Para isto, é preciso compreender alguns conceitos trazidos pela TAR na compreensão de como o livro infantil pode ser ator na prática docente.

A noção de simetria da TAR põe sob o mesmo prisma de análise todos os elementos integrantes da rede, sem que estejam divididos entre Natureza e Sociedade. Os actantes, enquanto elementos heterogêneos (humanos e não humanos), carregam a marca de hibridismo já que não é possível, segundo Donna Haraway (2009) e Bruno Latour (2012), saber onde termina o sujeito e começa o objeto ou qual o limite do que é natural e do que é social. Segundo Latour (2001, p.201) “Agora que os não-humanos já não se confundem com objetos, talvez seja possível imaginar um coletivo no qual os humanos estejam mesclados com eles.” Nesta perspectiva simétrica inspirada na noção de “inscrição literária” (LATOURE; WOOLGAR, 1997), o processo de textualização sobrepõem dois tipos de literatura: as informações do próprio livro - o texto inscrito, e as informações que remetem a outros textos, literaturas e referências. Ou seja, o próprio livro na sua materialidade e a rede de elementos que promovem ações e tensionamentos neste processo de construção de conhecimento científico.

Ao abandonar o dualismo, nossa intenção não é atirar tudo na mesma panela e apagar os traços característicos das diversas partes que integram o coletivo. Ansiamos também pela clareza analítica, mas ao longo de linhas que não a traçada pelo polêmico cabo de guerra entre objetos e sujeitos. O jogo não consiste em estender subjetividade às coisas tratar humanos como objetos, como máquinas por atores sociais e sim evitar a todo custo o emprego da distinção sujeito-objeto ao discorrer sobre o entrelaçamento de humanos e não-humanos (LATOURE, 2001, p.222)

Outro conceito importante a ser observado na TAR é o de rede. A rede não deve ser entendida como uma estrutura por onde passam as informações tal como as redes sociais e as redes de esgotos. Rede, para a TAR é o movimento associativo entre os atores, ou seja, aquilo que se forma na relação entre eles (LEMONS, 2013). Sob este aspecto, é a rede quem produz o significado já que nelas estão os atores que agem de forma a produzir e transformar esses sentidos. Nesta análise, os que estão relacionados com a astronomia.

Para Latour (2011, p.280) “A palavra rede indica que os recursos estão concentrados em poucos locais – nas laçadas e nos nós – interligados – fios e malhas. Essas conexões transformam os recursos esparsos numa teia que parece se estender por toda parte.” Se pensarmos na ciência enquanto rede de conhecimento científico (ou não) que circula em diferentes veículos de informação, é possível pensar no livro de literatura infantil enquanto rede de circulação de conhecimentos relacionados à astronomia, em que os actantes – definidos aqui como elementos do texto - produzem e transformam estes significados.

Embora a literatura infantil não tenha compromisso com o detalhamento

aprofundado com o conhecimento científico, se pensarmos no público-alvo - as crianças, o livro enquanto actante age no processo de construção do conhecimento científico. Mas, que elementos do texto contribuem para a o ensino de conhecimentos em astronomia? De que forma estão associados e como aparecem no texto? Qual o papel da ilustração no livro de literatura infantil na compreensão de conceitos científicos?

Para responder a estas questões, o objetivo deste trabalho é propor estratégias pedagógicas voltadas a construção de conhecimentos de astronomia no livro “O Menino da Lua” para professores que atuam no ensino de ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para isto, é preciso antes conhecer os atores que fazem parte desta rede de circulação de conhecimento sobre astronomia na literatura infantil e de que forma estas associações são evidenciadas no texto.

Esperamos que esta análise ao relacionar a forma do texto e os conceitos de astronomia possa contribuir como estratégias docentes de construção de conhecimento científico voltado às crianças, tendo em vista o mais recente documento normativo para a educação brasileira, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

2 | ANÁLISE DO LIVRO “O MENINO DA LUA”

O livro “O menino da lua” foi escrito por Ziraldo Alves Pinto e faz parte dos livros de literatura infantil brasileira. Ziraldo é escritor, ilustrador e cartunista. Nasceu no interior de Minas Gerais em 1932 e de lá pra cá publicou vários livros, muitos traduzidos para outros idiomas. Talvez, sua obra mais conhecida seja “O Menino Maluquinho” que nasceu nos livros impressos, ganhou as telas da televisão e virou filme. Ainda que possa haver uma relação entre os títulos nomeados por Ziraldo, neste trabalho iremos nos ater a outro menino, “O Menino da Lua”.

O livro conta a história de um menino que veio da Lua – Zélen - e queria brincar com os meninos dos planetas do Sistema Solar mas cada menino se mostrava ocupado com suas brincadeiras e não deixavam o Zélen fazer parte delas. Até que um dia outros meninos chamaram Zélen para brincar com eles. O menino da lua ficou tão feliz que quis brincar da brincadeira mais perigosa de todas: a de pular planetas. Zélen pulou tão distante, bem depois de Plutão, e desapareceu totalmente na escuridão do céu.

Com isto, a história de “O Menino da Lua” sugere buscar outras referências externas para compreender o processo de textualização, que se assemelha à noção de inscrição literária interna e externa de Latour e Woolgar (1997). Assim, buscamos em outros textos as relações entre o conteúdo do livro e outros referenciais teóricos e científicos dentro dos estudos em astronomia.

Segundo Mourão (2016) para além de Plutão encontra-se o cinturão de Küiper

composto de objetos gelados e, após este cinturão, a Nuvem de Oort – um disco de objetos dispersos que constitui a última fronteira do Sistema Solar. Quando o livro conta que o menino da Lua desapareceu na escuridão e nunca mais voltou, existe uma relação com o mistério e o perigo já que pouco se sabe das características fora do nosso sistema solar de forma empírica. Outra conjectura pelo fato de nenhum outro menino querer brincar com o Zélen pode representar a exclusão porque a Lua não é um planeta. É um satélite de um planeta, o que pode diferenciá-lo enquanto não-planeta.

Logo nas primeiras páginas do livro o autor explica que a história de “O Menino da Lua” se passa no século XXX e é contada por um menino que vive no futuro e ouviu esta memória dos seus pais. Para registrá-la, teve que viajar em uma máquina do tempo. Como não existe a conjugação do próprio para este tempo verbal – passado do futuro - ele pede ao leitor que se imagine no futuro.

Esta história, que você vai ler aqui, quem me contou foi um menino que vive no futuro. Num futuro muito distante mesmo, o mais distante que se possa imaginar. Para gravá-la, viajei na minha máquina do tempo particular. Quando a ouvi, o menino que vivia nesse distante futuro me contava uma história que tinha acontecido no seu passado. Conclusão: o passado desta história está também no futuro. Como nossa história já está contada mas ainda vai acontecer, me ocorreu que, para recontá-la, eu deveria usar um tempo de verbo que os gramáticos se esqueceram de criar. (ZIRALDO, 2012, p.3)

O diálogo entre o pai e a mãe evidencia o resgate da memória do menino narrador. “Estamos no século 3000 e mamãe está dizendo pro meu pai...” (ZIRALDO, 2012, p.4) A mãe deste menino sem nome – Julieta – comenta com o pai – Romeu – que não gosta que as crianças brinquem de Pula-Planeta. O motivo de não gostar da brincadeira, foi justamente o sumiço de um menino “que sumiu pra todo o sempre, pulando na escuridão [...] Também... aquele menino foi pular sobre Plutão” (ZIRALDO, 2012, p.5). E parte nas próximas páginas a contar a história desde o início sobre o que aconteceu com o menino que brincou de Pula-Planeta e nunca mais apareceu.

Esta história, segundo o menino narrador, “Nem sei quanto tempo tem. Pra mim tem zilhões de anos, mas quanto tempo terá para um menino de Marte, de Júpiter ou de Saturno, se o tempo de cada um tem um dia diferente?” (ZIRALDO, 2012, p.3, grifo nosso) Mas que tempo é este de que fala o livro?

Para responder esta questão, vamos recorrer à literatura externa dentro da noção de inscrição literária. Um ano na Terra corresponde a aproximadamente 365 dias e o dia tem 23,93 horas¹. Este tempo se refere a órbita da Terra em torno do Sol (ano) e o dia a rotação da Terra (24 horas). Os dias e noites que acontecem quando o hemisfério (ocidental ou oriental) está em oposição ou de frente para Sol.

Assim, cada planeta tem um tempo de translação orbital, ou seja, um ano, diferente em relação ao do planeta Terra. Por exemplo, um ano em Mercúrio, ou seja, o tempo que ele dá uma volta em torno do Sol é de 88 dias terrestres, já um dia de

Mercúrio tem 59 dias terrestres. Em Marte o dia já se parece com o tempo da Terra, 24,62 horas. Já um ano em Marte é quase o dobro do da Terra, 687 dias. O planeta Júpiter, o gigante gasoso, leva 11,86 anos terrestres para dar a uma volta em torno do Sol. Já seu dia leva apenas 9,93 horas.

Do diálogo entre as personagens do livro emerge elementos do processo de construção da noção de tempo relacionado ao ano astronômico. Neste sentido, a literatura infantil é um canal de divulgação deste conhecimento social, científico, epistemológico, histórico e natural que compõe os estudos da astronomia.

Para compreender este processo de textualização é preciso retomar a noção de inscrição literária interior e exterior (LATOURE; WOOLGAR,1997) e transpor para este estudo da literatura infantil em que há os atores/actantes inscritos no texto - as personagens - e os atores que estão fora do texto mas que se transformam em elementos do texto a partir do momento em que passam a agir dentro da história. A noção de inscrição, segundo Latour e Woolgar (1997,p.37) “designa uma operação anterior à escrita”. Ou ainda, a inscrição é a produção de fatos científicos “em diversos dispositivos de leitura e de escrita [...] A inscrição é a instauração da realidade” (LEMOS, 2013, p.51).

Com base na perspectiva latoriana da TAR é possível associar os elementos que estão inscritos no texto com o contexto social e histórico. Desta forma, compreendemos que o conhecimento científico sobre o tempo relacionado ao ano astronômico de cada planeta do Sistema Solar é textualizado pela linguagem expressa pela literatura infantil. Este espaço de circulação de conhecimento é evidenciado pela referência que se faz indiretamente ao conhecimento científico de astronomia representado pelos personagens, pelas ilustrações e pelo texto escrito. Estes atores (elementos textuais, sociais, históricos e científicos) agem para transformar e produzir sentidos relacionados com a astronomia materializados no livro de literatura infantil.

Para dar continuidade à análise, e rastrear a rede de actantes que agem de forma a produzir significado dentro do contexto do conhecimento em astronomia, é preciso conhecer as personagens que fazem parte do texto inscrito. São “nove amigos vizinhos do mesmo bloco de planetas coloridos que giram e torno do Sol” (ibidem, p.7) que representam nove planetas de acordo com as referências científicas externas ao livro (oito planetas e um planeta-anão). Estas representações são permeadas de conceitos da astronomia, produzindo e transformando sentidos, integrando o texto inscrito com o contexto histórico, social e científico.

O livro traz ilustração dos nove meninos do espaço cada qual com uma cor. Mercúrio (vermelho); Vênus (alaranjado); Terra (amarelo); Marte (verde); Júpiter (azul); Saturno (multicores); Urano (anil); Netuno (roxo) e Plutão (só aparece os olhos). Na figura, o menino da lua não está dentro do espectro do arco íris. O texto inscrito no livro apresenta o personagem Irmim, de Mercúrio. Irmim é tão pequenino quanto Zélen mas como Irmim só anda correndo, ele não parava para brincar com Zélen e disse “Meus dias são muito curtos, meu ano passa voando” (ZIRALDO, 2012, p.15). Este

trecho remete a outros textos de origem científica da velocidade dos movimentos de rotação e translação deste planeta representada na ilustração pelo uso patins e das asas no capacete e pela cor vermelha que está associada à proximidade de Mercúrio com o Sol.

No texto inscrito, o menino de Vênus chama-se Venínio, ou Vevé. Na ilustração ele tem uma estrela como tapa sexo e está rodeado de lindas e graciosas meninas. Vevé era quem fazia a luz das auroras e dos crepúsculos. De fato, Vênus é tão brilhante nas auroras que foi apelidada de Estrela D'alva, diante do brilho e magnitude. Vênus é bem semelhante à Terra em tamanho e estrutura no entanto uma grossa camada de nuvens encobre o planeta rochoso. As nuvens refletem o brilho e a proximidade com a Terra faz com que ela perca em visibilidade somente para o Sol e a Lua, se vista do nosso planeta.

O menino da Terra é Nan - amarelo com traços orientais. De acordo com a história do livro, Nan era um menino muito solar e quando o menino da lua chegava, o menino da Terra ia embora.

Martin era o nome do menino do planeta Marte. Representados por um ser verde e provido de antenas que, segundo o livro, “foram os primeiros a povoar nossa imaginação” (ZIRALDO, 2012, p.20). Zélen não consegue brincar com os meninos de Marte porque eles “Brincam o tempo todo, têm enorme coração, mas, para o pobre do Zélen, lhes falta imaginação” (ibidem, p.20) De fato, Marte orbitou a mente da humanidade pela possibilidade de vida. Havia uma esperança (e ainda há para algumas pessoas) que os extraterrestres, os marcianos, eram (são?) seres verdes, aspecto humanoide e que passa de disco voador pelo planeta Terra. Carl Sagan (2006) no livro “O mundo assombrado pelos demônios” afirma que esta imaginação criativa sobre os marcianos e suas naves espaciais é resultado da guerra fria em que Estados Unidos da América e Rússia disputavam uma corrida tecnológica e espacial. Ao ilustrar Martin tal qual os marcianos do imaginário popular dos anos 1980, o livro (re)produz e modifica a história.

O menino de Júpiter chama-se Ju e, é tal como o próprio planeta: grande e atraente. Zélen fica paralisado com a beleza da namorada de Ju que esquece de pedir para brincar com eles. Enquanto elemento fora do texto inscrito, pode-se fazer uma ousada associação entre a figura da namorada de Ju com uma das quatro luas mais aparentes do planeta Júpiter. São elas: Io, Europa, Calixto e Ganimedes. Embora, muito distante de nós, Júpiter é um dos corpos celestes mais brilhantes. Este brilho é medido pela fotometria – media da luz observada de um objeto celeste, quanto menor a magnitude, maior o brilho (OLIVEIRA FILHO; SARAIVA, 2004).

O menino de Saturno, chamado Saturnino, é ilustrado como se estivesse surfando nos anéis do planeta. O motivo pela qual Saturnino alegava não poder brincar com Zélen é que visitaria seus primos em Titã – maior satélite natural de Saturno. “Por isso é que para o Zélen – menino de outro satélite – brigar para brincar com ele virava a luta mais vã” (ZIRALDO, 2012, p.25). De modo interpretativo, se pensarmos no

arco íris como as cores da diversidade, não corresponde ao fato de Saturnino não brincar com Zélen – já que era um menino que não pertencia a um planeta e sim, a um satélite. Com isto, a diversidade enquanto associação às cores de Saturnino não deixam espaço para esta compreensão.

Théo é o menino de Urano. Segundo o texto inscrito no livro, Théo gostava de se distinguir dos meninos de outros planetas e quando Zélen o chamava para brincar, “Com o seu jeitão de lorde, o Théo, todo fleumático, só podia estar dizendo: ‘O que quer esse lunático?...” (ZIRALDO, 2012, p.27). A ilustração traz uma informação: Théo aparece na imagem no eixo horizontal como se estivesse deitado. Trata-se de uma referência específica ao eixo de rotação de Urano inclinado quase no plano de sua órbita (RIDPATH, 2007). A ilustração é o texto visual inscrito que está associado ao texto científico. A informação textual e o processo de textualização, neste caso, emergem da ilustração.

Tuna é o menino de Netuno. Está ilustrado no livro com um tridente na mão tal como o Deus dos Mares da mitologia grega. E o narrador questiona como pode ter o nome de um Deus do Mar se está tão longe dele? A resposta foi dada pelo próprio narrador, que é com o arpão de três pontas que ele pesca asteroides. “Os que nascem de Netuno nunca põem os pés no chão, pois o solo do planeta é fofo que nem areia de uma praia inexistente” (ZIRALDO, 2012 p.28). De fato, Netuno é um planeta gasoso e não se poderia por os pés no chão. Assim Zélen, também não tinha espaço para as brincadeiras com Tuna. Plut é o nome do menino do planeta anão, Plutão. Só se vê os olhos de tão distante que está do Sol. E, “Zélen, ao que parece, com ele nunca quis brincar, pois seu pequeno satélite faz da noite um clarear.” (ZIRALDO, 2012, p.30)

Como vimos, nenhum dos meninos brincava com Zélen. Até que um dia, não se sabe o motivo, a turma chamou Zélen parar brincar. “Não sei se um dia de Vênus ou um dia de Urano, de qual planeta seria esse dia diferente. Só sei que lá, veio a turma falando assim pro Zélen: ‘Pode vir brincar com a gente!’” (ibdem, p.39). Zélen ficou muito feliz com o convite de turma, e, escolheu a brincadeira “que era mais fascinante, a que era mais radical era a de Pula-Planeta” (ibdem, p.35). Mesmo sob os avisos dos meninos à Zélem do perigo desta brincadeira, quando chegou sua vez escolheu o planeta que ninguém nunca tinha pulado antes, ficava bem além da órbita de Plutão. A ilustração em degradê, até o escuro total dá uma ideia de Zélen desaparecer aos poucos no espaço sideral e, “Se ele ainda não voltou, é porque lá é bom.” (ibdem, p.47).

Nas notas finais, Ziraldo conta que levou quatro anos para escrever o livro, “quando não se falava ainda do décimo planeta que deve existir além da escuridão de Plutão” (ZIRALDO, 2012, p.48). O livro dá a ideia de nove planetas: Terra, Marte, Vênus, Mercúrio, Saturno, Júpiter, Urano, Netuno e Plutão. No entanto, é importante ressaltar que em 2006 a União Astronômica Internacional enquadrou Plutão como, planeta-anão (RIDPATH, 2007). Não há registro de qual ‘décimo’ planeta o autor se refere. Talvez Éris, próximo ao cinturão de Küiper já que os outros planetas-anões

– Ceres estão entre Marte e Júpiter. Os astrônomos e os telescópios cada vez mais potentes passam a identificar mais corpos celestes antes desconhecidos, este número não pode ser considerado imutável, no entanto, de acordo com o que a ciência tem como válida até o presente momento são oito planetas no Sistema Solar.

Nas primeiras páginas do livro, Ziraldo descreve e ilustra o menino da lua com furinhos no rosto que lembram as crateras da Lua e pequenino, mas ele não fazia parte do grupo de planetas. Proposital ou não, o menino da lua aparece sempre seu rosto, o que pode facilmente fazer uma associação com o fato de que vemos sempre a mesma face da lua, pois “A medida eu a Lua orbita em torno da Terra, completando seu ciclo de fases, ela mantém sempre a mesma face voltada para a Terra” (OLIVEIRA FILHO; SARAIVA, 2004, p.41) o que indica uma rotação sincronizada com a órbita na Terra, ou seja, seu período de translação é igual ao período de rotação em torno do próprio eixo. No entanto, a Lua tem vários movimentos em que é possível ver um pouco mais do que a metade dela. Suponhamos que um astronauta esteja na Lua na face virada para a Terra. Ele sempre verá a Terra. No entanto, se estiver em cima da parte oculta da Lua, nunca verá a Terra.

Por fim, mas não menos importante, vale lembrar que Ziraldo, ao ilustrar nas primeiras páginas o menino da lua brincando com um dragão e um cavalo, sugere a representação de São Jorge com o dragão formado pela sombra das crateras. Desta forma, é evidenciada a ação promovida pela ilustração em representar o imaginário popular sobre o céu. Ou seja, circulam informações científicas e não científicas representadas pela imagem e pelo texto escrito, produzindo sentidos na rede de atores que compõe a estrutura do livro e seus agentes.

3 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A ANÁLISE

Embora a TAR tenha sido pensada para analisar a produção da ciência e utilizada por Lemos (2013) para problematizar a cibercultura e a comunicação, neste trabalho adaptamos o objeto de forma a propor estratégias pedagógicas para processo de construção do conhecimento científico, especificamente de elementos de astronomia dentro do viés de políticas públicas da educação atuais, a Base Nacional Curricular Comum.

Portanto, com base nos preceitos da TAR, podemos considerar que o texto intervém, com sua materialidade, criando novos tipos de atores. Isso tem relação com o que Latour e Woolgar (1997) denominam “inscrição literária” e que propomos neste estudo uma derivação para compreender o processo de comunicação, circulação e textualização do conhecimento de astronomia mediado pelo livro de literatura infantil.

Desta forma, o processo de textualização associa, integra e transforma o texto inscrito – o texto original - a partir de elementos dentro do livro, como a ilustração, e fora dele como outros textos com referências científicas, sociais e históricas. Este

movimento dos atores formado na rede modificam e produzem outros sentidos desdobrados no processo de construção da história.

Assim, dentro da proposta de práticas pedagógicas que utilizem diferentes linguagens para o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos voltados a Educação Básica inseridos no documento normativo, a saber, a Base Nacional Curricular Comum, a literatura infantil se constitui como importante estratégia de construção de conhecimento científico, sobretudo, de astronomia, previstos para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.

Acesso em: 12 jul.2017.

HARAWAY, D. **Manifesto Ciborgue**: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, T. (org.) Antropoloia do Ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2016.

LATOUR, B. **A esperança de Pandora**: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru, São Paulo: Edusc, 2001.

_____. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Ed. Unesp, 2011.

_____. **Reagregando o Social**: uma introdução à Teoria Ator-Rede. Salvador: Edufba, 2012; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **Vida de laboratório**. A produção dos fatos científicos. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LEMOS, A. **A comunicação das coisas**: Teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

MOURÃO, R.R.F. **O livro de ouro do universo**. Rio de Janeiro: HaperCollins Brasil, 2016.

OLIVEIRA FILHO, K.S.; SARAIVA, M.F.O. **Astronomia e Astrofísica**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2004.

RIDPATH, I. **Guia Ilustrado Zahar Astronomia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.

ZIRALDO, A.P. **O Menino da Lua**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

COMO CONTRIBUIR NA CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE POSITIVA DE CRIANÇAS NEGRAS ENQUANTO EDUCADOR BRANCO

Thais Stefani Donato Lima

Centro Universitário UniMetrocamp – Wyden,
Curso de Pedagogia
Campinas - SP

Kênia Kemp

Centro Universitário UniMetrocamp – Wyden,
Curso de Pedagogia
Campinas - SP

RESUMO: Trata da necessidade de questionar as práticas pedagógicas diante das ações discriminatórias que ocorrem na sociedade, buscando a valorização de uma educação multicultural. A partir de revisão bibliográfica e documental, aponta a importância de um currículo que cumpra as leis que garantem o ensino da cultura afro-brasileira nas escolas, tendo como foco a contribuição, por meio da apropriação histórica e da representatividade, na construção de identidades positivas de crianças negras. Questiona-se os comportamentos discriminatórios enraizados na sociedade por meio da cultura presente, além da conscientização dos educadores brancos de seus privilégios para que promovam uma educação sem estereótipos.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade, Relações raciais, Representatividade.

ABSTRACT: It addresses the need of

questioning pedagogical practices in the face of discriminatory actions that occur in society, seeking the enhance of a multicultural education. Based on a bibliographical and documentary review, it points out the importance of a curriculum that obeys the laws that guarantee the teaching of Afro-Brazilian culture in schools, focusing on the contribution, through historical appropriation and representativeness, in the construction of positive identities of black children. It is questioned the discriminatory behaviors rooted in the society through the present culture, besides the conscientization of the white educators of their privileges so that they promote an education without stereotypes. **KEYWORDS:** Identity, Race relations, Representativeness.

1 | INTRODUÇÃO

As questões étnico-raciais e de representatividade tem obtido grande visibilidade nos últimos anos tanto nas mídias sociais, como em grandes debates entre educadores, cientistas sociais, e outros grupos interessados. Nota-se no meio escolar a importância de levantar alguns questionamentos a respeito das discussões de valorização cultural e racial voltadas para o indivíduo negro,

especificamente em relação à construção da identidade positiva das crianças, num ambiente em que o racismo ocorre muitas vezes de forma velada e os estereótipos são reforçados diariamente pela sociedade em que vivemos.

Segundo Ribeiro (1996), desde o período da colonização no Brasil, o branco europeu alimentou a crença de superioridade em relação ao negro, determinando estereótipos não apenas às pessoas, mas a todo o continente Africano, visão essa que não foi retificada:

Hostilidades inter-raciais estabeleceram-se e, sem dúvida, favorecem a formação de imagens negativas que poderiam ou não ter sido corrigidas no contato crescente estabelecido entre os continentes. (RIBEIRO, 1996, p.170).

Ainda no século XXI, é importante preocupar-se com a reconstrução da imagem negra. A sociedade é baseada em padrões brancos e, apesar da existência da lei 10.639/03 presente nas Leis de Diretrizes de Base, como alteração da lei 9.394/1996, que torna obrigatório o estudo da cultura afro-brasileira nas escolas, muitas vezes aprende-se apenas as relações culturais relacionadas ao período de escravidão no país e não são abordados os aspectos positivos da cultura negra, causando uma deficiência na aprendizagem cultural e na compreensão histórica de outro ponto de vista que não o europeu.

Essa deficiência de informação pode causar um não reconhecimento de sua própria história para as pessoas afrodescendentes que se tornam imersas a essa cultura branca, voltada aos padrões de beleza, religião e comportamentais, conforme abordado por Ribeiro (1996):

Da obrigação de definir um ideal impossível para realidade do próprio corpo e da própria história pessoal e ética, decorre a autoimagem desfavorável e a autoestima rebaixada, ou seja, sérios problemas de identidade pessoal. Caso essa relação seja dilemática, rígida, estereotipada, a tendência é a construção de autoimagem distorcida que, em busca do afastamento da realidade física, dinamizará mecanismos de negação, compensação e projeção, incompatíveis com projetos pessoais de realização pessoal e social. Para a construção de uma autoimagem negativa em crianças afro-americanas, que se faz acompanhar do rebaixamento da autoestima, contribuem, além dos pais, professores e colegas, os vários meios de comunicação de massa. (RIBEIRO, 1996, p.171 e 172).

Compreende-se, portanto, que a construção de uma identidade positiva da pessoa negra desde sua infância possui grande importância, conforme aspectos a serem identificados, como segue. Primeiramente, levando em consideração que pode auxiliá-la na compreensão do trajeto percorrido historicamente por seus ancestrais para que ela ocupasse o lugar na sociedade em que ela está inserida, reforçando ainda a necessidade da representatividade. No que diz respeito aos educadores, auxiliar aqueles que não possuem formação ou experiência necessária para abordar o tema e transformam isso em um tabu, se veem desorientados, mas com desejo de contribuir para o crescimento de seus alunos ou ainda, educadores que não perceberam a

necessidade de trabalhar essas questões.

Levando em consideração as questões apresentadas até aqui, tem-se como objetivo geral, refletir o posicionamento que o educador deve assumir em sala de aula, com o intuito de contribuir positivamente na construção da identidade de crianças negras, sobretudo no ponto de vista do educador branco, por meio de pesquisa bibliográfica, abordando num primeiro momento, a desmistificação dos conceitos genéticos (ou determinismo biológico) que justificam o racismo, por meio da apresentação de fatores históricos, posteriormente será explanado a respeito da importância em dar visibilidade às crianças negras por meio da promoção de atividades afirmativas valorizando as suas características fenotípicas e trazendo representatividade para elas em sala de aula para formar sua identidade positiva.

Em um segundo momento, a ação dos educadores em sala de aula será o foco da discussão, tratando da formação de professores, juntamente com a conscientização do quão importante é evitar o uso de abordagens racistas e preconceituosas com as crianças, tratando da relevância das discussões referente à obrigatoriedade das leis que garantem o estudo da cultura afro-brasileira na escola, analisando a presença do mercado editorial e informações fornecidas para maior compreensão do tema.

Complementarmente a isso serão apresentadas as questões de privilégios sociais referente às pessoas com a pele branca, neste ponto, os conceitos de privilégio relacionado à cor da pele serão explicitados para que, educadores brancos, possam compreender como se posicionar mediante as situações vivências por seus alunos negros, compreendendo que nunca vivenciarão essas experiências por serem beneficiados por sua cor.

2 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada para o desenvolvimento deste trabalho consistiu primeiramente em pesquisa documental, analisando vídeos que abrangem o tema “Matriz Africana” com o intuito de levantar tópicos para a constituição da pergunta problematizadora.

Em meio às pesquisas bibliográficas entrelaçadas à documental, surgiu o desafio de abordar tal tema, pois além de ter poucas informações teóricas colhidas acerca do assunto não havia experiências práticas, dando origem ao questionamento deste projeto “como contribuir na construção de uma identidade positiva de crianças negras enquanto educador branco”.

Para responder essa questão norteadora manteve-se a pesquisa bibliográfica, “fonte secundária (...) que busca o levantamento de livros e revistas de relevante interesse” (MEDEIROS, 2010, p.39), utilizando assim de bibliografias que auxiliaram na compreensão antropológica para que fossem feitas ligações do tema com a o trabalho pedagógico. Ainda segundo o autor, esse tipo de pesquisa necessita de reflexões,

análise do material, aprofundamento nos porquês encadeados pela pesquisa, procurando as respostas para os mesmos.

Por meio da pesquisa documental que consiste em “documentos não convencionais e semipublicados, que são produzidos no âmbito governamental, acadêmico, comercial e industrial (...) como objetos artísticos em geral: filmes, fitas de vídeo ou sonoras; decretos e leis” (MATTAR, 2008, p.269-270), o qual se fez útil no uso de leis que embasaram toda a proposta da pesquisa desenvolvida.

Esta se caracteriza como uma pesquisa de caráter qualitativo, pois tem como intuito de realizar a “avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados” (SEVERINO, 2002, p. 145). Segundo Aaker (2004), “esse método também pode ser utilizado para identificar possíveis problemas metodológicos no estudo e para esclarecer certas questões que não estejam muito claras quanto ao problema da pesquisa” (2004, p.206).

Logo, foi possível partir de uma pesquisa documental para enfim definir a validade do objeto de estudo, sua relevância, o debate científico envolvido e por fim listar os objetivos. Priorizou-se referências que respondessem diretamente às preocupações levantadas, e, portanto tivessem representatividade para a abordagem e também que tivessem atualidade.

De acordo com os tipos de pesquisa cientificamente válidas, essa pesquisa tem um caráter exploratório, pois procura não apenas mapear as publicações pertinentes, como apontar novas abordagens e interpretações a partir dos autores utilizados.

3 | ORIGEM DO RACISMO

No contexto social, podem ser observadas características fenotípicas, comportamentais, predileções, conceitos, ideias, culturais, entre outras que geram diversidade. Atentando a isso, nota-se que essa diversidade provoca segregação e a ideia inconsistente de superioridade, sobretudo nas questões raciais.

Segundo Seyferth (2002, p.17), as diferenças referentes à cultura e ao fenótipo dos indivíduos estão associadas à desigualdade antes mesmo da invenção do conceito de raça, por meio das ideias etnocêntricas e racistas. A autora elabora um trajeto histórico explicando, primeiramente, o uso na Antiguidade do conceito do adjetivo “bárbaro” como sinônimo de não civilizado, atribuído aos povos que não eram gregos. Posteriormente, o termo bárbaro passa a ser relacionado também a pessoas não cristãs e que não se amoldavam ao comportamento do modelo europeu etnocêntrico de civilidade (selvagem). No século XVIII justificam as diferenças fenotípicas de pele negra, amarela e vermelha como fator resultante do evolucionismo, - em virtude de não encontrarem respostas bíblicas que justificassem as diferenças raciais, já que todos, segundo a fé cristã, são provenientes de Adão e Eva -, partindo para a ideia de que havia alguma desigualdade biológica trouxe a esses, devido a aparência e cultura

diferente dos brancos europeus, à barbarização.

Segundo Montaigne (1972, p.105 apud Seyferth 2002, p.21):

[...] não vejo nada de bárbaro ou selvagem no que dizem daqueles povos; e, na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra. E é natural, porque só podemos julgar da verdade e da razão de ser das coisas pelo exemplo e pela ideia dos usos e costumes do país em que vivemos. (Seyferth 2002, p.21)

Esses usos e costumes de um país integram uma cultura, eles são elementos essenciais para a construção da identidade do povo a ela pertencente e auxilia na compreensão de mundo do indivíduo, porém devido a visão etnocêntrica, algumas culturas têm como verdade absoluta apenas as suas tradições e tudo o que é diferente a elas é considerado bárbaro. Certificando essa afirmação, Benedict (1972 apud LARAIA, 2004, p. 67) explica que a “[...] cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas, portanto, têm visões desencontradas das coisas”. Compreende-se, portanto, que ao observar outra cultura é necessário se abster da lente de seus próprios padrões para que não ocorram julgamentos e comparações, tornando possível a compreensão e respeito das crenças de outra cultura que não ao que o observador está inserido – vale ressaltar que não há uma cultura correta ou errada, entende-se que cada grupo é composto por seus usos, costumes e tradições, fatores que os tornam únicos.

Ainda segundo Seyferth (2002, p.28), sobre raça “trata-se de uma invenção desenvolvida para interpretar a história das nações [...]” e o termo racismo “diz respeito às práticas que usam a ideia de raça com o propósito de desqualificar socialmente e subordinar indivíduos ou grupos, influenciando as relações sociais”.

No período em que surgiu o conceito de raça coincide com a existência de uma hierarquização racial e no Brasil surgiu o discurso liberal, discutindo sobre a libertação dos africanos como ação necessária ao desenvolvimento do modelo capitalista. Porém, predominou a visão racista, segundo a qual os negros não poderiam ascender às condições de mão-de-obra livre e até eventualmente de pequenos proprietários. A solução encontrada foi incentivar a imigração de europeus com o intuito de civilizar o país e servir de mão de obra livre.

Neste período surgiu a tese do branqueamento social, que consistia no clareamento do fenótipo, pois negros, índios e mestiços eram considerados inferiores e o motivo do atraso brasileiro.

Apesar de muitas lutas e denúncias realizadas por movimentos negros, com o intuito de acabar com as desigualdades sociais que são resultado do racismo, ele até hoje serve para “forjar uma explicação natural para diferenças sociais e étnicas, supondo uma hierarquia herdada das classificações raciais deterministas gestadas nos últimos séculos”, segundo Seyferth (2002, p.38 e 39).

Desta forma, a autora afirma que os determinismos biológicos ocorrem, porém,

utilizando outros formatos, arraigados no senso comum e afetando diretamente a sociedade. Ocorre o que a autora chama de “beneplácito do racismo”, - que incide em consentir ou concordar com -, resultando em desigualdade instituídas e legitimadas para esse raciocínio.

3.1. A identidade e suas formas de representatividade social

Conforme apontado anteriormente, apesar de ser considerada uma ideia injustificável cientificamente, o racismo e a discriminação são resultado da hierarquização racial do determinismo biológico, são reproduzidos pelo senso comum. Ele se propaga repercutindo tanto na vida de pessoas negras, que sofrem com essa teoria que reputa a superioridade dos brancos, quanto a dos próprios brancos que reproduzem esse pensamento sem questionamentos, de forma implícita ou explícita, sem qualquer empatia ou compreensão do processo histórico e decorrências vivenciadas pelos negros no Brasil.

Essas repercussões estão diretamente relacionadas à formação da identidade, que tem sido definida hoje em dia sem a visão acadêmica, segundo João Pereira, “como rótulo mágico e simplificador, para explicar as características do povo brasileiro e dos segmentos étnico-raciais que o compõem”, porém entende-se que identidade é uma “construção histórica e não um dado biológico” que se constitui por meio de “interpretações social e cultural dadas a essas características biológicas” (PEREIRA, 2002, p. 65), conforme afirmado por Silva (2002):

[...] à medida que a identidade pessoal e a identidade social não são fixas, é importante afirmarmos que as situações de injustiça social, exploração e opressão, decorrentes de práticas sociais discriminatórias, criam condições favoráveis para que o sujeito ou o grupo afetado internalize uma imagem desfavorável de si mesmo. (SILVA, 2002, p.55 e 56.)

Compreende-se, portanto, que com o propósito de construir identidades afirmativas e autoimagens positivas de si mesmos é necessário que sejam ressaltados os aspectos positivos do indivíduo, colocando em prática a justiça e a autonomia por meio das relações sociais. Assim, as situações de injustiça social e opressão pelos preconceitos não seriam mais atualizados.

Para isso, destaca-se então a importância do conceito de socialização. A socialização pode ser compreendida “como processo por meio do qual os seres humanos são compelidos a adotarem os padrões de comportamento, normas, regras e valores do seu mundo social” (SILVÉRIO e SOUSA, 2010, p. 99), ou seja, as interações com os vários grupos sociais que o indivíduo será inserido em sua trajetória formarão a sua identidade.

Segundo Silva (2002), a família por ser o grupo a dar início às assimilações das visões de mundo e do eu à criança, ocupa um importante papel no processo de conscientização social da mesma. Por meio das relações estabelecidas no meio social

em que a criança é inserida, ela passa a perceber o significado dado à cor de sua pele.

A partir da realização de entrevistas, a autora ressalta como o fato de pertencer a um grupo pode ocasionar a apreciação ou desvalorização do indivíduo. Além disso, observa-se a capacidade obtida pelos entrevistados de perceber os comportamentos racistas que fazem com que ela suspeite de que a “consciência social antecede as experiências de discriminação racial, assim como ao engajamento pessoal nas lutas de combate ao racismo” (SILVA, 2002, p.58).

Assim Silva, (2002, pp. 56-61), por exemplo, apresenta entrevistas que foram realizadas com o intuito de relatar a construção do conceito de racismo do ponto de vista de pessoas negras e a percepção da ocorrência do mesmo no ambiente em que os entrevistados estão inseridos. “Meu pai tinha uma grande aversão pessoal de pessoas brancas”, neste primeiro depoimento, nota-se que há um posicionamento radical em relação ao branco e até mesmo generalizado, o pai acreditava que se o(a) filho(a) se abstivesse do contato com o branco não passaria por situações de discriminação racial e isso repercutiu na vida do(a) entrevistado(a) a ponto de se relacionar com brancos apenas quando chegou à universidade. “(...) eu digo sempre que o branco me ensinou, exatamente, como eu deveria agir, como eu deveria ser” essa reação relacionada à imposição do bom comportamento de acordo com o padrão é o que a autora chama de resultado dos “distúrbios psicológicos que o racismo produz em suas vítimas”. Numa família onde o desejo era proteger os filhos para que não sofresse com os efeitos do racismo mantinha-se uma regra “que era sempre de escurecer a família”, como na primeira entrevista.

Nas interações sociais que o indivíduo obtém desde o segundo grupo social de contato até o fim de sua vida, podem ser observadas as regras que regem uma cultura e os padrões por meio do comportamento geral que nos faz compreender quando realmente analisados, conforme outra entrevistada que afirma que a “violência da discriminação social que me tornou uma mulher consciente”. Porém em outros casos essa consciência racial e das desigualdades são quase que hereditárias, pois os familiares já tornam a próxima geração “militante do movimento negro de casa”, por meio, no caso do entrevistado, da participação de associações e militâncias do movimento desde a infância.

Em contraponto à criação dos negros, a criança branca, em sua realidade, encontra dificuldades em enxergar as diferenças, respeitá-las e não agir de forma preconceituosa, para Cabral (2016):

[...] hoje raramente se encontrará uma família branca, ou mesmo uma família composta por miscigenação ou por outras raças, que ensine literalmente aos filhos que as pessoas negras devem ser vistas como subservientes ou menos valorizadas, mas essa mesma família por muitas vezes não mantém em seu ciclo de amizades pessoas negras que tenham a mesma condição social, não frequentam lugares em que haja igualdade entre a frequência de pessoas brancas e negras, e acabam restringindo na maior parte das vezes, o contato entre pessoas brancas e negras apenas quando existe a condição de brancos como patrões e negros como

Conforme abordado por Galeão-Silva (2007 apud Cabral, 2016, p.28), “não há como formar indivíduos livres de preconceito em uma sociedade preconceituosa”, pois estão em uma cultura que é constituída por atitudes discriminatórias, que são executadas de diversas formas.

Cabral (2016) reforça a importância do esclarecimento ocasionadores dos preconceitos para a criança de forma que ela seja levada a problematizar essas questões buscando resolvê-las, desenvolvendo uma visão de crítica.

O fato de a discriminação racial não ser analisada como participante da formação da identidade do indivíduo faz com que seja ignorada a razão do surgimento das revoltas relacionadas às militâncias que buscam acabar com as desigualdades sociais e raciais, que são provenientes das relações (negativas) afetivas e sociais do indivíduo.

Allport (1979 apud Cabral, 2016, p.29-30) afirma que é necessário o envolvimento das instituições de ensino, mediando as relações de aprendizagem do aluno com grupos diversos em todo o tempo, pois apenas respeitar não se faz suficiente para que haja uma compreensão efetiva. Sendo assim, o adulto como mediador dos valores instituídos e dos possíveis preconceitos existentes, é responsável por proporcionar a seus alunos ainda em formação uma referência de mundo, podendo tanto facilitar a reprodução de preconceitos, como desconstruí-los.

Sabe-se que “a visão etnocêntrica do mundo cria estereótipos, preconceitos, menosprezo de distintas formas” àqueles que não se adequam ao padrão estabelecido, “ideologia que reforça e nega formalmente a existência do racismo no Brasil” (FERNANDES, 1978 apud SIQUEIRA, 2002, p. 80).

Para Siqueira o etnocentrismo gerou hierarquização, inferiorização e destituição dos povos africanos e indígenas de suas qualidades naturais por meio dos juízos de valor, que:

[...] criados na perspectiva do racismo são desastrosos, pois objetivam destruir, a cada geração, a esperança desses povos e seus descendentes de se reconstituírem como pessoa, com liberdade e autoestima, pelo valor de si mesma e pelo que representa toda a história e cultura de sua família, de seus antepassados e de seus ancestrais. E é assim que se constroem e desconstroem identidades. (SIQUEIRA, 2002, p. 81)

Portanto faz-se necessária a representação positiva de pessoas negras para que sirvam como exemplo para àqueles que se veem imersos à desigualdade e discriminação.

Acerca da representação negativa do negro, observa-se que “a mídia atua de forma bastante forte na veiculação de imagens, ideias, e ideais estéticos” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010, p. 85) que fortalecem os brancos e apontam negativamente para os grupos negros, além das mídias sociais e desenhos, conforme afirmado por Giroux (2001), os filmes produzidos pela Disney, que passa às

crianças a representação de “que diferenças culturais que não correspondem à marca da etnia branca de classe média são anticonvencionais, inferiores, ignorantes e uma ameaça a ser superada” (GIROUX, 2001, p. 102).

Siqueira afirma em relação ao processo civilizatório africano que “nós estamos recriando, reelaborando e reinventando modos de continuidade do processo civilizatório que constitui nossas raízes ancestrais” e ao finalizar suas considerações a respeito das relações da visão da sociedade diante dos negros e negras, nomeia esse olhar como “impiedoso, e quando ele é piedoso, paternal, é mais doloroso ainda ” (SIQUEIRA, 2002, p.80 e 82.).

4 | AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA

Conforme abordado por Giroux (1995, p.86 apud Meyer, 2011, p.44), as escolas estão diretamente relacionadas à “regulação moral, social” e “pressupõem noções fixas de identidade cultural e nacional” às pessoas que a frequentam. Em concordância Gomes (2001) afirma que ao observar atentamente as escolas brasileiras, pode-se concluir que elas ainda primam “por um modelo branco, masculino, heterossexual e jovem” (2001, p.87) que é direta ou indiretamente embutido no cotidiano dentro das salas de aula. O conhecimento das diferenças, segundo Gomes, propicia as práticas democráticas e não preconceituosas.

Meyer (2011) aponta duas visões em relação ao “processo de escolarização” fundamentadas pelo paradigma marxista, sendo uma voltada para as “teorias da reprodução cultural e social” que significa ver a escola como reprodutora e mantenedora das desigualdades, chegando a defender a extinção da instituição escolar. E a outra, defendida por apoiadores de Paulo Freire, de que a escola é agente responsável por promover “processos que visassem as transformações sociais mais efetivas” (MEYER, 2011, p.41).

As escolas, para Silvério e Sousa (2010), encontram dificuldades em sustentar “a igualdade de oportunidades” (2010, p.101), pois a gestão e os professores agem de forma discriminatória (em relação a etnias ou gêneros, por exemplo).

Portanto, escolas e educadores, como importantes agentes na construção de identidades, precisam ter um posicionamento ético e propor discussões sobre as diferenças existentes na sociedade, contribuindo para que haja a valorização destas, e não reafirmação/idealização dos padrões culturais estabelecidos.

O currículo escolar tem importante papel na definição de conteúdos e práticas escolares, um de seus objetivos é, por meio de uma trajetória de estudos, proporcionar a criação da identidade do grupo ao qual foi resignado, conforme citado por Antunes (2014):

O currículo se especifica de acordo com cada região, povo e terra, nele se forjam as relações de poder onde a cultura que tem mais poder tenta impor seus valores sobre as outras, é lugar onde as identidades são construídas e nele se discute

tempo, espaço, autonomia e existência. No currículo é que se debate a importância da diversidade levando em consideração os diferentes lugares e a trajetória percorrida pelos grupos. (ANTUNES, 2014, p.1)

Silva (2001) constata, cinco anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Base, que os currículos escolares ainda não possuíam a atenção apropriada à “cultura afro-brasileira e à história dos povos africanos no período anterior ao sistema escravista social” (2001, p.66), sendo que, a abordagem desse conteúdo é extremamente necessária, pois promove debates relacionados à diversidade e a construção da identidade dos grupos envolvidos.

Ainda, segundo Silva (2001), em relação aos livros didáticos, além de não abrangerem a história completa referente ao processo histórico vivido pelos povos africanos antes da escravidão, apresentam o negro com “papéis sociais subalternos e a reificação de estereótipos racistas”, afetando crianças negras e brancas, “destruindo a autoestima do primeiro grupo e cristalizando no segundo, imagens negativas e inferiorizadas da pessoa negra” (2001, p. 65-66). Desta forma, os livros carregam em si a responsabilidade de dificultar as relações entre diferentes grupos étnico-raciais e promover o compartilhamento da cultura.

Havia, então, a necessidade de uma mudança nos currículos escolares, para que fossem levadas em consideração e mencionadas as colaborações do povo africano para a construção das diversas áreas das ciências (Silvério e Sousa, 2010), para isso em 2003, foi promulgada pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em alteração à Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Base), a Lei nº 10.639 que instituiu no:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras. (BRASIL, 2003)

Silvério e Sousa (2010) afirmam que a promulgação da Lei nº 10.639/03 possibilitou muitos debates a cerca do posicionamento da educação e da escola em relação à restrição de oportunidades para crianças e jovens negros. A lei trouxe consigo uma mudança nas representações da população negra, com equidade de importância histórica em relação a outras etnias, em resposta à luta que sempre travaram em busca deste reconhecimento. Como resultado a essas alterações, esperava-se um novo posicionamento pedagógico em relação às diferenças resultando também numa melhoria considerável na educação brasileira.

Ainda assim com a promulgação da Lei 10.639/03 e posteriormente em alteração a esta a promulgação da lei 11.645/08 definindo a obrigatoriedade do ensino da cultura indígena nas escolas, há mudanças que precisam ser feitas nas fontes de informação utilizados na escola.

Em relação ao currículo e os materiais didáticos, Silvério e Sousa (2010) afirmam que alterações nos conteúdos curriculares das escolas foram e continuam sendo criticadas por negros e índios devido à reprodução da concepção europeia utilizada em sala de aula, sem considerar as demais experiências de outros grupos sociais em diferentes contextos, pois resulta em decorrências no processo de ensino aprendizagem levando em consideração que muitos dos livros didáticos “podem contribuir de forma negativa para a autoestima da criança negra e de seu pertencimento racial” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010, p. 84) e dos índios também.

Em exemplo a situações em que a produção de desigualdades sociais e raciais ocorre nas instituições escolares, considerando-as como formadoras de identidades sociais, Meyer (2011, pp.39-40) relata a história de uma menina negra de três anos que após algumas semanas frequentando a pré-escola, passou a não querer ir mais sem motivo aparente. A mãe e a professora se preocuparam e a questionaram e a menina acabou contando à mãe que não queria ir à escola porque descobriu que “não podia ser anjo”. Essa história traz reflexões relacionadas à importância do uso de representações por meio de imagens e da linguagem visual no período da educação infantil e dos anos iniciais. Questionamentos são levantados acerca das características físicas do modelo de anjo para o catolicismo, que é representado pelas instituições de ensino e quantos anjos negros já foram vistos.

Nota-se, por meio deste relato, que por vezes os professores (as) acabam reproduzindo termos ou atitudes preconceituosas que estão enraizadas na sociedade, “essas aprendizagens estão incorporadas em práticas cotidianas formais e informais que nem questionamos mais” (Meyer, 2011, p. 51). Gomes (2001) reflete a respeito das situações recorrentes das práticas racistas de forma velada, relacionadas aos pais e às próprias crianças negras propondo a reavaliação de situações como estas além da análise da forma como o “negro é retratado nos cartazes, nos livros didáticos, nas festas e nos auditórios” (2001, p. 89), propondo a desvendar o silêncio colocado sobre a questão racial na escola.

Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2011) em consonância afirmam que as manifestações por palavras ou atitudes de predileção ou aversão são realizadas constantemente durante a convivência social, seja em relação ao aluno quieto e o que conversa ou ao céu sem nuvens e o céu com nuvens. Na escola é trabalhada a igualdade, como se não ocorresse diferenciação alguma, as relações de desigualdade e discriminação racial são atribuídas “à questão de classe social e não à cor da pele ou raça” (2011, p. 91) tornando um tabu a discussão do tema.

Gomes (2001) alega que devido às práticas racistas serem tão cruéis acabam gerando, muitas vezes, nos negros o desejo e a projeção de identificação com o padrão

branco, negando sua própria história étnico-racial e a de seus antepassados, sendo assim umas das formas de manifestação da violência racista.

Um conceito que nos ajuda a compreender tal inversão nos processos de identificação é o de violência simbólica que segundo Bourdieu (2000, p.11 apud ALMEIDA, 2013, p. 210) se fundamenta em:

[...] instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a “domesticação dos dominados”. (ALMEIDA, 2013, p. 210)

Entende-se, portanto, a violência simbólica como uma “lavagem cerebral” no meio social que ocorre de tal forma que a vítima passa a acreditar que os padrões e certezas do outro estão plenamente corretos diante de seus próprios ideais e então passa a reproduzir àquela ideia, mesmo que vá contra quem ela é, pois por meio da representação do branco:

[...] como sinônimo de pureza artística, nobreza estética, majestade moral, sabedoria científica, a ideia de razão. A paz, o belo, o bom o justo e o verdadeiro são brancos. A violência, a feiura, a injustiça, as contendas são negras. Ao branco atribui-se a cultura confundida com ilustração. Ao negro atribui-se a cultura confundida como exotismo e/ou primitividade. (GOMES, 2001, p. 93)

Segundo a Associação Nacional para o Progresso de Pessoas de Cor (NAACP), - organização norte americana que tem como objetivo promover a diminuição das injustiças raciais e igualdade para todos - na década de 40 foram realizados experimentos chamados de “testes de boneca” por dois psicólogos, Kenneth e Mamie Clarck, com o intuito de estudar sobre as consequências da segregação dos Estados Unidos. Neste teste foram coladas diante de crianças negras entre as idades de três a sete anos, bonecas branca e negra para que fosse identificada sua raça, qual delas era boa ou má e o resultado mostrou um maior número de atribuições positivas às bonecas brancas e preferência por elas, chegando o casal a conclusão de que os preconceitos, discriminações e a segregação geram nas crianças negras um sentimento de inferioridade, fator prejudicial à autoestima.

Considerando que o início da construção da identidade ocorre na infância, observa-se que “a criança negra não encontra na escola modelos de estética que afirmem (ou legitimem) a cor de sua pele de forma positiva” (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, RODRIGUES, 2010, p. 85).

Ainda segundo Abramowicz, Oliveira e Rodrigues (2010), os rótulos são atribuídos às pessoas por suas características, diante disso, o professor tem como incumbência, proporcionar às crianças um ensino que internalize as diferenças como principal

temática dentro das práticas e relações cotidianas.

Faz-se importante a formação de professores, enquanto mediadores do mundo social junto à família, voltada para a valorização da diversidade, preocupando com as desigualdades sociais e raciais presentes nas escolas, colaborando com a construção de identidades positivas para todos os indivíduos, sobretudo, os negros, pois:

A rejeição precisa ser compreendida pelos educadores, negros ou brancos, porque assim podemos educar crianças para que convivam com as outras sem que riem ou chorem por causa de seus olhos, seus lábios, sua cor da pele ou textura capilar. (SOUZA, 2001, p. 61)

4.1. O educador branco e seus privilégios

Voltando a atenção aos educadores, sabe-se que eles atuam como mediadores da aprendizagem em sala de aula e que, conforme abordado por Cabral (2016), podem contribuir para “a formação do preconceito”, necessitando de um trabalho contínuo de valorização das diferenças e dos causadores das discriminações, para que proporcionem aos seus alunos reflexões e a desconstrução dos estereótipos. A autora ressalta que o professor é “produto de uma sociedade imersa no preconceito”, por esse motivo se torna mais necessário trabalhar a formação do mesmo com o intuito de promover a análise de “seus valores em pequenas atitudes no cotidiano com as crianças a fim de identificar padrões pré-estabelecidos” (2016, p. 106-107) que reproduzem os preconceitos, realizando a diminuição dos mesmos.

Ressaltando as questões abordadas anteriormente, a teoria da “violência simbólica” de Bourdieu afirma que a vítima passa a acreditar que o que lhe é ensinado/imposto é o correto, muitas vezes tendo preconceito de si mesma, de pessoas semelhantes ou ainda não se reconhecendo parte de algum grupo. O negro, no contexto brasileiro, encontra dificuldades na construção de sua identidade e afirmação de si mesmo, partindo do pressuposto de que é criado numa sociedade que afirma sua inferioridade diariamente e quase não apresenta personagens que os represente.

O branco, no entanto, não encontra dificuldades na construção de sua identidade ao que se refere às fontes de representatividade que possui desde a infância, ressalta-se que, não estão sendo levadas em consideração neste caso, as questões de estereótipo (gordo/magro, alto/baixo, entre outros aspectos físicos e sociais). Segundo Frankenberg (1995 apud Bento, 2002, p.48-49) os brancos são colocados em posição de privilégio pelo sistema ao qual está inserido, sendo racializados, mesmo que não compreendam o que significa em sua vida e na do outro.

Muitos brancos não se veem como privilegiados, eles não estão atentos às discriminações raciais que ocorrem ao seu redor, pois não são afetados pelo racismo. Bento (2002) afirma que:

Quando pessoas brancas se voltam para o racismo, tendem a vê-lo como um problema de negros e não como um problema que envolve a todos. Assim, brancos podem ver o trabalho antirracista como um ato de compaixão pelo outro, um projeto esporádico, externo, opcional, pouco ligado às suas próprias vidas, e não como um sistema que modela as experiências diárias e seu sentido de identidade. (BENTO, 2002, p.49)

É necessário o processo de conscientização em pessoas de pele branca para que compreendam que dentro da sociedade, sempre haverá privilégios que são ligados à cor de sua pele, sendo assim, não sofrerá qualquer preconceito relacionado à sua cor. Para Alves (2010, p.27) “a identidade racial branca é construída como sinônimo de poder e visibilidade”. Ao assistir filmes, novelas, desenhos, comerciais e outros programas de televisão, além do mundo musical, pode ser observada essa visibilidade mencionada pela autora, que o negro não alcança. Nota-se até mesmo brancos falando sobre racismo, mas o negro, que sofre com o ato discriminatório não possui voz como o branco possui.

Segundo Harris (1993, p.1709 apud Alves, 2010, p.28), o privilégio social “é um tipo de status em que a identidade racial branca fornece base para a alocação de recursos sociais de caráter público e privado”, criando a chamada supremacia branca, sistema responsável pela dominação de outros grupos sociais.

Acredita-se que por meio das relações sociais, de forma positiva e com o intuito de conhecer, pode ocasionar a diminuição dos preconceitos e das atitudes discriminatórias, até mesmo extinguindo-as. Alves (2010) afirma que:

Os defensores da extinção da branquitude acreditam que, findos os privilégios e os significados raciais associados à branquitude, a identidade racial branca seria dispensável e a cor da pele de pessoas brancas seria tão relevante quanto qualquer outra de suas características físicas. (ALVES, 2010, p.35)

Sendo assim, o educador branco, pode promover em sala de aula ações inclusivas e representativas, reconhecendo seus privilégios e não reproduzindo a rotulação de seus alunos, como ocorre na sociedade diariamente.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da presente pesquisa objetivou a reflexão de práticas realizadas em sala de aula que proporcionem a construção de identidades positivas de crianças negras, buscando desconstruir os argumentos fundamentadores do racismo por meio da representação de fatos históricos, discutindo também as leis que garantem um currículo multicultural.

Sendo assim, considera-se que a apresentação do ponto de vista do negro da história, valorizando sua cultura e sua forma de olhar para o mundo faz-se importante, pois uma vez que o indivíduo conhece o trajeto percorrido pelos seus ancestrais e as causas e origens de sua cultura, passa a compreender a si mesmo e a se enxergar

como participante dessa construção histórica. Esta é uma dificuldade presente em nossa sociedade tendo em vista que, conforme abordado na pesquisa, vivemos numa sociedade que tem como fonte de suas histórias os padrões e ponto de vista do branco europeu.

As atitudes preconceituosas e discriminatórias que ocorrem em sala de aula são determinantes para a construção de identidades negativas, juntamente com as fontes bibliográficas que de forma velada, revelam o racismo, como outras formas discriminatórias e desiguais de abordar o mundo. Por esse motivo se faz necessária a reestruturação dos materiais escolares, bem como o acompanhamento dos profissionais de educação, avaliando o cumprimento do currículo escolar, de forma que garanta uma educação igualitária.

Apesar de ser uma pesquisa muito escassa de fontes bibliográficas, foi abordado nesse trabalho, a conscientização da sociedade dos privilégios e discriminações que ocorrem, iniciando pelos educadores, sendo este um ponto determinante para que negros que sofrem com a violência simbólica, a perceba, e haja mais brancos que se posicionem em luta contra o racismo entendendo que o “problema” também é dele.

Sendo assim, não há uma resposta pronta para a questão fundamentadora desta pesquisa, pois para contribuir com a construção positiva da identidade das crianças, o professor dependerá de outros fatores que o auxiliaram nesse processo, provocando assim, mais estudos e pesquisas para a conclusão de um tema tão importante, mas ainda sem muito embasamento teórico.

REFERÊNCIAS

AAKER, David A.; KUMAR, V.; DAY, George S. **Pesquisa de Marketing**. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A., 2004.

ABRAMOWICZ, Anete. OLIVEIRA, Fabiana de. RODRIGUES, Tatiane Cosentino. A criança negra, uma criança e negra. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 75-96.

ALVES, Luciana. **Significados de ser branco – a brancura no corpo e para além dele**. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14062010-153851/pt-br.php>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

ALMEIDA, Leila Cristina da C. S. A escola como lugar de relações de poder e do sujeito institucionalizado. 2013. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/viewFile/266/263>>. Acesso em: 02 maio 2018.

ANTUNES, Camila de Oliveira. Tensionamentos no currículo intercultural na perspectiva docente indígena: Trabalho de Conclusão de Curso. (Graduação em Pedagogia). 2014. Disponível em: <<http://antropologiaetnopedagogica.blogspot.com.br/2014/08/as-teorias-do-curriculo-na-perspectiva.html>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

- BENTO, Maria Aparecida Silva. Racialidade e produção de conhecimento. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 45-50.
- BRASIL. **Lei n. 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm> Acesso em: 10abr. 2018.
- BROWN at 60: The Doll Test. EUA: Associação Nacional Para O Progresso de Pessoas de Cor, Disponível em: <<http://www.naacpldf.org/brown-at-60-the-doll-test>>. Acesso em: 18 abr. 2018.
- CABRAL, Fernanda Araújo. Investigação do potencial de desenvolvimento do preconceito em crianças pequenas. 2016. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-08082016-141928/pt-br.php>>. Acesso em: 07 maio 2018.
- GIROUX, Henry A. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, S.R.; KINCHELOE, J.L. (Org.). **Cultura infantil: A construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p.87-108.
- GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 83-96.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- MATTAR, João. **Metodologia Científica na era da informática**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.
- MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: A prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MEYER, Dagmar E. Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo In: GOMES, N.L. SILVA, B.G. e. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 39-53.
- PEREIRA, João Baptista Borges Pereira. O negro e a identidade racial brasileira. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 65-71.
- RIBEIRO, Ronilda. Ação educacional na construção do novo imaginário infantil sobre a África. In: MUNANGA, K. (Org.). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996. p. 167-175.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.
- SEYFERTH, Giralda. O beneplácito da desigualdade: breve digressão sobre racismo. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 17-43.
- SILVA, Maria Aparecida da. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação: Repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 64-82.

SILVA, Maria Palmira da. Identidade e consciência racial brasileira. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 53-64.

SILVERIO, Valter Roberto. SOUSA, Karina Almeida de. A socialização e a identidade: A escola e o dilema étnico-racial. In: ABRAMOWICZ, A. (Org.). **Educação e raça**: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 97-120.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Identidade e racismo: a ancestralidade africana reelaborada no Brasil. In: **Racismo no Brasil**. São Paulo: Peirópolis; ABONG, 2002. p. 73-85.

SOUZA, Elisabeth Fernandes. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e Anti-racismo na educação**: Repensando nossa escola. São Paulo: Summus, 2001. p. 39-63.

CRIANÇAS DA NOVA ERA - UMA VISÃO DA PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E DA EDUCAÇÃO

Irani Campos Marchiori

Centro Universitário Unimetrocamp-Wyden
Campinas – SP
Centro Universitário Leão Sampaio
Juazeiro do Norte – CE
Faculdade Vale do Salgado
Icó – CE

Virgínia de Mauro Faccio Gonçalves Dias

Centro Universitário Unimetrocamp-Wyden
Campinas – SP

RESUMO: Este trabalho pretende tratar de um tema que gera interesse por determinado segmento da população, mas que também é polêmico para a comunidade acadêmica. Procura relacionar transversalmente as questões que estão associadas aos atributos socioemocionais de crianças da chamada Nova Era, denominadas Índigo e Cristal, às questões ligadas ao temperamento e personalidade infantis fundamentadas na psicologia do desenvolvimento humano, tecendo considerações quanto ao papel dos educadores no desenvolvimento dessas crianças. O estudo foi realizado por meio de levantamento bibliográfico sobre o que há publicado acerca do tema na literatura acadêmica nacional. Verificou-se que algumas pessoas identificam os principais aspectos

das crianças da Nova Era no campo do conhecimento esotérico, mas não estabelecem relações com as características normais de desenvolvimento infantil fundamentadas pela psicologia. Conclui-se que existe uma forte tendência de mistificarem-se certos temas que acabem sendo supervalorizados pelo senso comum por não serem analisados à luz dos conhecimentos acadêmicos e científicos.

PALAVRAS CHAVE: desenvolvimento infantil; índigo e cristal; educação transformadora; Nova Era.

ABSTRACT: This work intends to deal with a theme that generates interest for a certain segment of the population but which is also controversial for the academic community. It seeks to cross-relate the issues that are associated with the social-emotional attributes of children from the so-called New Age, known as Indigo and Crystal, to the issues related to children's temperament and personality based on the psychology of human development, making considerations about the role of educators in the development of these children. The study was done based on a bibliographical analysis in terms of what has been published on the subject in the national academic literature. It has been found that some people identify the main aspects of New Age children in the field of esoteric knowledge, but do not establish

relationships with the normal characteristics of child development based on psychology. We conclude that there is a strong tendency to mystify certain themes that are over-valued by common sense because they are not analyzed in the light of academic and scientific knowledge.

KEYWORDS: child development; indigo and crystal; transformative education; New Age

1 | INTRODUÇÃO

Entende-se por Era um período de tempo que se estende a partir de um acontecimento importante e que é tomado como ponto de referência cronológico, dando início a acontecimentos importantes que impactam em grandes transformações nas sociedades e nas culturas, como por exemplo, a Era Clássica, a Cristã, a Medieval entre outras.

O movimento Nova Era, *New Age* ou Era de Aquário, não é um fenômeno recente, sendo constituído por uma complexa pluralidade de manifestações sincréticas místico-esotéricas em todo o mundo, desde há quase duas gerações.

Lupi (2009) define a Nova Era como uma realidade imprecisa, sujeita a diferentes abordagens e interpretações cujo movimento, sob o ponto de vista espiritual, nutre-se de diversas influências religiosas sem, no entanto, constituir-se como uma religião em particular, mas concretizando-se por inúmeras realizações e doutrinas. Em sua vertente ocidental proliferou-se nos meios sociais em que os valores tradicionais são mais contestados, o que propiciou o anúncio de uma vida melhor a partir de uma visão salvacionista.

Identifica-se uma maior popularização do movimento da Nova Era nas décadas de 1960 e 1970, como parte de várias manifestações da contracultura da época, defendendo e promovendo a contestação dos costumes ortodoxos da sociedade, da política e da religião. Baseados em princípios filosóficos e místicos, seus seguidores demonstravam o desejo de uma profunda transformação social com novos modelos de consciência moral, social e psíquica.

Baseando-se em Oliveira (2009, p.40) destacamos como algumas das características desse movimento: a exigência de transformação e mudança no plano individual e coletivo como preparação para uma Nova Era; um otimismo radical que acredita que a humanidade está sendo introduzida em uma convivência abalizada na harmonia, no respeito às pessoas e ao planeta Terra; e uma tendência de não assumir as responsabilidades individuais, atribuindo-as a agentes externos – terrestres, ou não – ou mesmo ao plano espiritual.

Segundo Oliveira (2011), o termo Nova Era remete a uma referência astrológica, situando o plano astral místico em relação às trajetórias planetárias e estelares. Considerando-se o percurso completo dos astros na abóboda celeste da Terra em um

período de cerca de 2000 anos, atualmente estaríamos no limiar de um novo ciclo. Cálculos matemáticos indicam a variação do tempo do movimento do eixo terrestre em relação às constelações zodiacais, no entanto, há divergências entre astrônomos e astrólogos quanto ao início da Era de Aquário, para cuja constelação estamos hoje posicionados.

Assim, aos que acreditam na influência do zodíaco na vida humana, a presente Era seria assinalada pelas características do signo aquariano nas gerações nascidas ao longo deste período de transição, marcado por uma série de transformações e, especialmente, pela superação de polos historicamente antagônicos.

2 | CRIANÇAS DA NOVA ERA

Nas culturas ancestrais a água está relacionada à prosperidade e à harmonia, devido a abundância de alimento sob o ponto de vista dos ciclos anuais da natureza. Aquário, que na mitologia grega está associado ao aguadeiro, anuncia, portanto, uma era de progressos e melhorias na qualidade de vida.

Aos que creem no zodíaco astrológico, Goodman (1998), em seu livro de quase quinhentas páginas sobre esse tema, descreve que indivíduos nascidos sob a influência da constelação de Aquário são notadamente percebidos como criativos, sociáveis e tolerantes. Destaca como principais características, dentre várias outras, a grande capacidade de compreensão dos fatos sob o ponto de vista humano, o altruísmo, a independência, a não aceitação da repressão social e o grande interesse pelas inovações. Lupi (2009, p.368) complementa que “a palavra chave ... é o ‘universalismo’ e a habilidade ‘um intelecto superior, preparando para os conhecimentos transcendentais’; a ‘nota básica de Aquário é a visão do futuro’”, completando que quando essa Era se estabelecer plenamente não haverá mais diferenças sociais ou raciais.

Os seguidores do movimento da Nova Era, firmes em que o futuro da sociedade somente pode ser construído com uma nova geração de seres humanos, defendem o surgimento de um novo tipo de crianças, chamadas Índigo e Cristal, com traços distintos de personalidade, capazes de provocar tal transformação.

Embora não tenhamos localizado no Brasil trabalhos de natureza científica realizados sobre tais crianças, alguns autores são comumente citados em publicações nacionais de diferentes naturezas, como por exemplo, Vecchio (2006), Jardim (2009), Carrol e Tober (2010), Simon (2010) e Cañete (2012).

Na literatura internacional – pelo que foi encontrado até o presente momento, uma vez que não foi intenção principal mapear tais publicações – foram localizados alguns trabalhos que apresentam o tema sob uma abordagem investigativa principalmente voltada à área da saúde psíquica. Com foco no campo da educação, aqui destacamos Masters (2008), Trotta (2012, 2013), Yong e Arip (2015).

A denominação Índigo e cristal está relacionada às respectivas cores da aura mística e às suas particularidades. Por aura mística entende-se uma energia evolutiva imaterial, um campo bioenergético sutil que envolve o ser humano, capaz de provocar diferentes sensações em si mesmo e nos que o rodeiam.

De maneira geral, as crianças Índigo se destacam por suas características de questionamento, contestação, inconformismo a regras arbitrárias, hiperatividade e dificuldades de atenção em modelos tradicionais de educação, tanto em contextos escolares como familiares. Quando adultas, são as verdadeiras agentes de transformação social. As crianças Cristal se destacam por características de maior sensibilidade, empatia, cooperação consciência e responsabilidade planetárias. Quando adultas, são a manifestação da evolução do gênero humano, tendo as Índigo como pioneiras nesse processo evolutivo da humanidade. Segundo Yong e Arrip (2015) esse modelo conceitual Índigo e Cristal foi popularizado por Lee Carroll e Jan Tober em 1998, que passaram a influenciar vários outros autores na exploração sobre o assunto.

Masters (2008; apud YONG e ARIP, 2015) construiu, a partir de sua tese de doutorado, um modelo de personalidade do Índigo com base em seus estudos e pesquisas. Segundo a autora, existem sete notáveis traços do Índigo: criatividade; alta consciência e sabedoria; autoimagem e autoestima positivas; rebeldia ou resistência contra tradições sociais; liderança e autoritarismo; pouca interação com indivíduos comuns; transtornos de atenção, hiperatividade ou do espectro autista; e intuição psíquica. Esses sete principais traços de personalidade não estão totalmente separados um do outro, podendo sobrepor-se de acordo com a situação.

Como se observou, são poucos os estudos acadêmicos publicados pela literatura científica. Talvez seja essa a principal razão para que Vecchio (2006) afirmasse que uma nova geração de crianças tem surgido ao mundo “com um comportamento ainda não classificado pela psicologia”.

No entanto, independente dos pressupostos epistemológicos que definem esses indivíduos da Nova Era, essa afirmação não pode ser tomada como verdade absoluta. A Psicologia, enquanto Ciência formalmente estabelecida, tem estudado o quanto o desenvolvimento dos indivíduos é influenciado pelo temperamento e a personalidade desde seus primeiros momentos de vida. Determinantes genéticos e fatores ambientais são os responsáveis pela construção e a constituição da pessoa que, em coletividade, compõe o gênero humano.

Assim, apresentamos uma brevíssima compilação das principais concepções teóricas da psicologia que explicam o desenvolvimento social e emocional da criança, para estabelecermos relações com as, até este ponto, aqui apresentadas.

3 | DESENVOLVIMENTO SOCIOEMOCIONAL INFANTIL.

Alvarenga e Piccinini (2007) ditam que temperamento pode ser definido como um padrão inato e estável de reação individual em relação à reatividade emocional, motora e da atenção. Com bases constitucionais se expressa ao nascer e, como outras características do comportamento humano, é modificado pela ação do ambiente. Das várias dimensões que caracterizam o temperamento, destacam-se: nível e ritmo de atividade; reação a novas situações e pessoas (aproximação ou retraimento); adaptabilidade; intensidade e controle da qualidade e da reação emocional (autorregulação emocional); atenção–persistência e distraibilidade (autorregulação da concentração). Também são importantes as relações materno-paternas com a criança pois, se responsivas, não coercitivas, contingentes e reforçadoras, favorecem a construção da competência social desde o início de vida, favorecendo a autonomia, a assertividade e comportamentos positivos da criança, como empatia, altruísmo e cooperação.

A personalidade é uma formação complexa do psiquismo humano, englobando emoções, vontade, traços de caráter e capacidades cognitivas. Esse sistema integrado por distintas funções psicológicas caracteriza a forma peculiar de cada indivíduo atuar no mundo. A base da personalidade é formada pelo conjunto de relações sociais que a criança desde cedo exerce com o mundo, pelas atividades que realiza com a mediação do adulto, aprendendo valores, atitudes e conceitos que irão moldá-la. Vigotski (VIGOTSKI, LURIA e LEONTIEV, 2010) afirma que, conforme se desenvolve, a criança é capaz de compreender acontecimentos e situações à sua volta e com isso relacionar-se emocional e cognitivamente de acordo com suas crescentes possibilidades, mediadas pelo domínio da linguagem.

A teoria social-cognitiva (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008) defende que padrões de comportamento socialmente aceitáveis são inicialmente aprendidos pela criança pela observação imitativa dos adultos, como um recurso interno de adaptação ao ambiente estabelecido. Ampliando sua socialização e ativando mecanismos de autocontrole internos, desenvolve processos de autorregulação aos padrões de conduta socialmente desejáveis, que lhe induzem a manter uma organização estável e integrada de suas ações.

A construção do juízo moral, por Piaget (1994), explica que as crianças recebem influências diretas dos adultos quando ainda não possuem entendimento dos comportamentos esperados socialmente. Necessitam de regras para orientá-las, obedecendo-as ainda sem compreensão. Com o tempo, percebem que têm escolha por meio de seu juízo, para a resolução dos conflitos de suas próprias ações com as dos outros.

Completamos estas colocações com Martins e Branco (2001) que apontam a necessidade de uma abordagem teórica que trate o desenvolvimento moral por um enfoque mais amplo, integrando-se os aspectos socioculturais, cognitivos e afetivos

proporcionalmente. Assim, defendem ser possível e necessário um aprofundamento teórico e científico que amplie a compreensão sobre a complexidade do desenvolvimento humano, bem como a criação de metodologias que correspondam às exigências de uma sociedade em transformação.

4 | SOMANDO E AMPLIANDO CONHECIMENTOS PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL INTEGRAL.

Durante a elaboração deste trabalho foram encontradas algumas publicações dedicadas à integração da abordagem mística à pedagógica. A maioria dos autores sugere práticas transdisciplinares, dentre as quais Knaul (2011) que operacionalizou algumas ações para sua atuação como docente em uma escola alternativa.

Trotta (2013), em um estudo mais elaborado, fundamenta e discute várias considerações sobre as necessidades dessas crianças diferenciadas, muitas vezes equivocadamente diagnosticadas como possuidoras de déficit de atenção, hiperatividade e até mesmo transtornos do espectro autista, propondo possibilidades de atuação pedagógica escolar para o desenvolvimento de crianças e adolescentes. A partir dessa e outras pesquisas, em especial a de Masters (2008), Yong e Arip (2015) elaboraram um inventário para facilitar a identificação de crianças Índigo pelos educadores, de forma que a escola possa melhor acolhe-las e atender às suas particularidades. O objetivo do estudo desses dois últimos pesquisadores foi contribuir com uma das políticas públicas promovidas pelo Ministério da Educação da Malásia que, em 2014, distribuiu bolsas para a capacitação e especialização de educadores voltada ao atendimento a crianças com altas habilidades, uma das principais características das Índigo.

Dias (2018), em seu estudo exploratório sobre o conhecimento geral de educadores a respeito de crianças Índigo e Cristal, verificou que mais da metade dos que responderam a sua livre enquete por uma rede social afirmou ter ouvido falar sobre o tema, enquanto mais de um quarto da amostra respondeu ter conhecimento sobre o assunto. Por outro lado, os mesmos profissionais não demonstraram conhecer o suficiente sobre os fundamentos teóricos básicos a respeito do desenvolvimento social e emocional infantil. Ainda que os resultados não possam ser generalizados devido à metodologia utilizada, abriu-se um espaço para ampliar as discussões sobre as relações entre os dois assuntos.

Não é incomum constatar em nossa trajetória acadêmica e profissional quantas lacunas estão presentes na construção dos conhecimentos necessários ao exercício da função docente. Ainda existe muito desconhecimento e desinformação entre os professores para a realização de um trabalho de extrema responsabilidade, já que a escola tem acolhido crianças cada vez menores.

Ainda que haja defensores da ideia que remete apenas à família a educação de valores morais à criança, não se pode eximir da escola a responsabilidade pela

ampliação desses conhecimentos para a formação plena e integral do caráter e da personalidade do indivíduo.

O papel do professor é intrínseco no processo de promoção à socialização, canalizando e mediando diferentes formas de interação social, crenças e valores, favorecendo a compreensão e a interiorização do mundo humano pela criança. Os educadores escolares são os maiores promotores do desenvolvimento infantil, o que abrange aspectos cognitivos, emocionais, sociais além dos conhecimentos e informações necessários à sua adaptação e sobrevivência em sociedade, especialmente quando forem adultos.

5 | CONCLUSÕES.

Não importando a origem ou o propósito do surgimento das crianças das novas gerações, incluindo as da Nova Era, deve existir uma preocupação pela sociedade não somente com sua identificação mas especialmente com sua inclusão. Esse fato não irá ocorrer se nos deixarmos levar pela lógica do senso comum que, perigosamente, pode ser influenciado pelos adeptos ortodoxos do movimento *New Age*. Se prestarmos atenção às características índigo descritas pelos autores de tal vertente, constatamos que são o retrato da maioria das crianças que hoje conhecemos.

É fato que as crianças deste milênio são diferentes das do passado, mas não por sua origem cósmica e sim pelo próprio momento de desenvolvimento social e tecnológico em que nasceram e cresceram. Crianças curiosas, contestadoras de regras arbitrárias, precoces intelectualmente, sociáveis e preocupadas com a sustentabilidade do planeta são inegavelmente diferentes das do passado, em que lhes eram atribuídas pouca ou nenhuma importância. Hoje, a esmagadora maioria de nossas crianças tem vez e voz e fazem uso dessas concessões na maioria das culturas.

De uma forma ou de outra, chegamos a um ponto decisivo nesta discussão: como as políticas públicas voltadas à educação estão favorecendo um novo modelo pedagógico, transformador de dogmas e práticas docentes arcaicas e ultrapassadas, que desconsidera as características das novas gerações de alunos. Quando, em desalento, constatamos que, apesar de estarmos cronologicamente no novo milênio ou, que seja, na Nova Era, as estruturas que regem a subsistência das escolas estão, no mínimo, com dois séculos de atraso. Como se tem dito, temos alunos do século 21 sendo conduzidos por professores do século 20, em uma escola do século 19 – desde sua estrutura arquitetônica até seus currículos e práticas didáticas.

Podemos ter uma nuance de esperança com as propostas governamentais, nacionais e internacionais, ao novo enfoque dos currículos, voltados à formação de competências e não mais à acumulação de conteúdos. Algumas linhas pedagógicas ocidentais, como a antroposófica de Rudolf Steiner ou mesmo a humanista de Maria Montessori, buscam se aproximar de uma educação holística e integral. Novas

propostas didáticas, com o uso de metodologias ativas e incorporação de tecnologias de informação e comunicação, acenam à possibilidade de maior protagonismo para a aprendizagem, em que alunos (no sentido etimológico da palavra) passem a ser estudantes aprendizes, conscientes e satisfeitos de seu papel. Como resultado do sucesso dessas tendências, aí sim poderemos começar a pensar na evolução do ser humano mediada pela escolarização.

Retomando o tema inicial deste trabalho, tecemos algumas reflexões caminhando à finalização de nossas considerações.

O surgimento misterioso de uma categoria de crianças capazes de transformar a humanidade apenas por suas características “sobrenaturais” é um sonho que muitos desejam. Mas, como poderiam essas crianças da Nova Era serem viavelmente incorruptíveis e imunes à sociedade cada vez mais complexa? Se nos remetermos à ideia basilar de Rousseau, em que os homens nascem bons sendo corrompidos pela sociedade civilizada, já temos um primeiro e forte referencial a ser considerado. No mesmo sentido, inúmeros estudos fundamentados na Ciência comprovam a influência do meio, desde os primeiros dias de vida da criança, em seu desenvolvimento biopsicossocial. Ignorar esses conhecimentos, atribuindo ao místico a responsabilidade da transformação social, não seria um desejo inconsciente de eximir-se da responsabilidade pelo desenvolvimento e educação das crianças desta era, que cada vez mais demandam e solicitam uma revisão nas formas de educar?

Finalizando, nos remetemos a Zaporóshetz (1987 apud BISSOLI, 2014), que sustenta a afirmativa de que o nascimento de cada criança representa a renovação das esperanças de homens e mulheres, pois nasce com ela uma nova oportunidade de alcançar a plena humanização do sujeito, assim como um desafio aos que se responsabilizam por seu cuidado e por sua educação.

Cabe, portanto, aos educadores da família e da escola uma chamada às suas responsabilidades, como artífices de uma nova geração de pessoas com capacidade de ir além muito além ao desenvolvimento do potencial humano, por meio de uma consciência integral expandida.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, Patrícia; PICCININI, Cesar A.. O impacto do temperamento infantil, da responsividade e das práticas educativas maternas nos problemas de externalização e na competência social da criança. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 314-323, 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722007000200018&lng=en&nrm=i>. Acesso em 20 jul. 2018.

BANDURA, Albert.; AZZI, Roberta. G.; POLYDORO, Soely. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BISSOLI, Michelle F. Desenvolvimento da personalidade da criança: O papel da educação infantil, **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.19, n.4 p.587-597, out./dez. 2014.

- CAÑETE, Ingrid. **Crianças Cristal – A transformação do ser humano**. Porto Alegre: Besourobox, 2012.
- CARROL, Lee; TOBER, Jan. **Crianças índigo 10 anos depois**. Trad. Sonia Augusto. Osasco: Novo Século Editora, 2010.
- DIAS, Virgínia de Mauro Faccio Gonçalves. **Crianças Índigo e Cristal – Uma visão da psicologia educacional**. 2018, 25 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Unimetrocamp-Wyden, Campinas.
- GOODMAN, Linda. **Os signos do zodíaco de Linda Goodman**. Lisboa: Editorial Presença, 1996.
- JARDIM, Maria Antonia (coord). **Crianças índigo – Novas atitudes pedagógicas**. 2ª ed. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2009.
- KNAUL, Ana Paula. **Contribuições de práticas transdisciplinares na educação de crianças índigo**. 2011, 113 p. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro Universitário de São José, São José.
- LUPI, João. Nova Era de Aquário. **História: Debates e Tendências**, Passo Fundo, v. 9, n. 2, jul./dez. 2009, p. 364-375. Disponível em <<http://seer.upf.br/index.php/rhdt/article/view/2969>> . Acesso em 18 jul. 2018.
- MARTINS, Lincoln C.; BRANCO, Angela U. Desenvolvimento moral: Considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, mai./ago.2001, v.17, n.2, p.169-176.
- MASTERS, Dahlia Diane. **Comparison of Self Actualization and Psychic Ability Between Self-identified Indigos and Matched Control As Measured By The Personal Orientation Inventory, The Rhine Cards and Demographic Data**. 2008. Tese de Doutorado, Holos University Graduate Seminary, Jakson. Disponível em https://www.holosuniversity.net/pdf/MastersD_Dissertation.pdf>. Acesso em 18 jul. 2018.
- OLIVEIRA, Amurabi Pereira. Nova era à brasileira: a *New Age* popular do Vale do Amanhecer. **Interações – Cultura e Comunidade**, Uberlândia, v. 4, n. 5, p. 31 – 50, 2009.
- OLIVEIRA, Amurabi. Nova Era e *New Age* Popular: As transformações nas religiões brasileiras. **Cadernos de Pesquisas Interdisciplinares em Ciências Humanas**. Florianópolis, v.12, n.100, p.65 – 85, jan/jul 2011
- PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- QUIROGA FERNANDEZ, María Elena; SERRUDO GUTIERREZ, Sonia Cristina; ALBERTO, Solíz Padilla. Niños indigo. **Rev. Arte y Ciencia Medica**, Sucre, n. 7, 2005. Disponível em <http://www.revistasbolivianas.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S9999-88882005000100015&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 18 jul. 2018.
- SIMON, Sylvie. **Crianças índigo: uma nova consciência planetária**. São Paulo: Madras, 2010.
- TROTTA, Patrícia. The indigo phenomenon and the new generations – Are they symbolic of an emerging consciousness and paradigm? **International Journal of Arts & Sciences** v.5, n.3, p127 – 154, 2012, .
- TROTTA, Patrícia. **The potential contribution of psychosynthesis to education: an interview-based exploration of educators' experiences of working with members of the 'New Generations' who are developing towards self - actualisation and self – transcendence**. Tese de Doutorado, Holos University Graduate Seminary, 2013. 386 p. Disponível em <<https://ore.exeter.ac.uk/>>

repository/bitstream/handle/10871/11561/TrottaP.pdf?...2> Acesso em 18 jul. 2018

VECCHIO, Egidio. **Educando Crianças Índigo**. São Paulo: Butterfly Editora, 2006.

VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexey N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem** (12^a ed.), São Paulo: Ícone, 2010.

YONG, Yuan Meng; ARIP, Mohammad Aziz Bin Mohamed. Development of Indigo Check List: The Concern of Malaysian Society for Needs of Indigo Children. **International Journal of Education and Research**, v. 3, n. 10, out. p. 23 – 34, 2015. Disponível em < <http://www.ijern.com/journal/2015/October-2015/03.pdf>>. Acesso em 18 jul. 2018.

CURRÍCULO E PLANEJAMENTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Darlan Daniel Marcelino de Campos Pereira

Faculdade Campos Elíseos-São Paulo -SP

Fabiana Meireles de Oliveira

Faculdade Campos Elíseos-São Paulo -SP

Fatima Ramalho Lefone

Faculdade Campos Elíseos-São Paulo -SP

José Aluísio Vieira

Faculdade Campos Elíseos-São Paulo -SP

Mirian Nere

Faculdade Campos Elíseos-São Paulo -SP

Rodrigo Leite da Silva

Faculdade Campos Elíseos-São Paulo -SP

RESUMO: Este artigo discute reflexões acerca do currículo e do planejamento no espaço escolar a partir da complexidade que tais elementos trazem. Aprofunda a noção de currículo e planejamento e analisa como se dá a construção do conhecimento na prática educativa. Para tanto, o conhecimento só ocorrerá se as aulas forem bem planejadas, e a prática for reflexiva e questionadora para que o estudante participe e compreenda o conteúdo ministrado. Também verificamos que o currículo não é neutro, pois ele é uma tomada de decisão, no entanto deve ser sempre revisitado para a sua melhoria, uma vez que determina o sujeito que se pretende formar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Educação; Planejamento; Conhecimento.

ABSTRACT: This article discusses reflections about the curriculum and the planning in the school space from the complexity that these elements bring. Deepen the notion of curriculum and planning and analyze how the construction of knowledge in educational practice takes place. Therefore, the knowledge will only occur if the classes were well planned, if the practice is reflexive and questioning so that the student participates and understands the content ministered. We also find that the curriculum is not neutral because it is a decision making, however it should always be revisited for its improvement, since it determines the subject to be formed.

KEYWORDS: Curriculum; Education; Planning; Knowledge.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por tema o estudo do currículo e planejamento, enfatizando a construção do conhecimento no contexto educacional. Dessa forma, é importante considerar que esta pesquisa tem relevância científica para a área de currículo, de educação e construção do conhecimento.

A partir dessa ideia, entendemos que o currículo e o planejamento fazem parte da prática do professor na sala de aula, pois este

precisa deixar claro o conteúdo a ser ministrado e a forma como ele será desenvolvido para depois verificar como ocorreu a aprendizagem no educando.

Assim, têm-se como ponto de partida os fundamentos de Pacheco (2005), Silva (1999) e Sacristan (2013). Para tanto, tem-se por objetivo: a) Analisar como o currículo está inserido no pensamento político pedagógico; b) verificar de que modo o currículo está relacionado com a formação do sujeito e construção do conhecimento.

A pesquisa justifica-se na medida em que constatamos que o desenvolvimento curricular está ligado à obtenção de resultados e ao plano pedagógico da escola. Logo, nota-se a necessidade de estudar o currículo, uma vez que ele está inserido na construção do conhecimento e na determinação do sujeito que pretendo formar.

METODOLOGIA

O nosso estudo envolveu três momentos: um primeiro, de cunho teórico, em que foram estudadas as tecnologias; um segundo, o da realização da parte empírica com a aplicação de um questionário para ser respondido por alunos do ensino técnico em uma escola de São Paulo e, o terceiro momento se constituiu na análise dos dados coletados com o intuito de verificar como se processa a aprendizagem significativa por meio da utilização de diversas práticas de ensino na sala de aula.

Assim, é relevante conceituar currículo antes de discutir a noção de planejamento, ainda que estes estejam interligados no processo do aprendizado. Para tanto, Pacheco (2005) p. 43 define currículo:

como um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupõem um processo dividido em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados.

Nesse sentido, o autor acima menciona que o currículo é um plano de ação porque ele é a construção dos conteúdos que implicarão a formação do sujeito na sociedade, ou seja, o currículo é a prática da aprendizagem que tampouco formará o pensamento crítico do indivíduo no meio social.

Desse modo, o currículo é uma ponte entre cultura e a sociedade exteriores às instituições de educação, ele é também uma ponte entre a cultura dos sujeitos, entre a sociedade de hoje e do amanhã, entre as possibilidades de conhecer e saber se comunicar, bem como se expressar em contraposição ao isolamento da ignorância.

Assim, o currículo não é neutro, pois ele é um território de conflitos onde as decisões são tomadas para excluir ou incluir as pessoas na trajetória escolar. De acordo com Sacristan (2013), é importante dar suporte às pesquisas feitas com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo como estratégia para a melhoria dele.

Ainda, na visão do autor acima, o currículo representa e apresenta aspirações, interesses, ideais e formas de entender sua missão em um contexto histórico e as influências sofridas por ele, o que evidencia a não neutralidade, as desigualdades entre os indivíduos e os grupos, ou seja, o currículo deve servir como uma ponte para integrar os indivíduos no grupo escolar, bem como fortalecer a gestão democrática que são as normas do regimento escolar, o que garantirá qualidade social da educação, valorização da diversidade e protagonismo dos alunos no meio em que vivem.

De acordo com Vasconcelos (2000) deve haver sempre uma interação constante entre professor, aluno, objeto e realidade, para que as aulas sejam significativas, ao passo que na metodologia expositiva há separação entre o aluno e o professor, ocorrendo apenas justaposição.

Para tanto, é fundamental o educador ter clareza nos objetivos que pretende atingir com seu trabalho para que a aula faça sentido na realidade do educando. Por isso que as aulas não devem ser repetições mecânicas, elas devem ser preparadas com finalidade educacional, pois o educador deve elaborar várias perguntas destacando as ideias principais para que haja interação entre os sujeitos participativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O nosso problema partiu da realidade que encontramos no cotidiano dos professores que é como trazer recursos midiáticos para tornar as aulas satisfatórias para o aprendizado.

Assim, propusemos, inicialmente, responder a seguinte questão: como o uso das mídias pode contribuir para uma aprendizagem significativa.

Pudemos observar, durante as análises da pesquisa, que os alunos interagem e participam de maneira satisfatória quando o professor utiliza recursos tecnológicos em sua prática docente.

Acreditamos, diante da pesquisada realizada, que o professor deva inovar as aulas, conforme as ideias do pesquisador Ausubel (2003), para que o aluno veja significado na prática dele. Para isso, será anexado um modelo e sugestão para que o professor de Português possa utilizar como base de aula inovadora.

Vimos, também, que as tecnologias contribuem para construir uma aprendizagem que seja satisfatória. Em seguida, verificamos que os alunos, durante a pesquisa, acreditam que a aula torna-se bem mais satisfatória com o recurso tecnológico, principalmente, com o uso do WhatsApp.

Enfim, o nosso estudo contribuiu para uma metodologia diferenciada em uma prática pedagógica inovadora para os professores, a fim de atingir objetivos relevantes no que tange a aprendizagem dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo tem intenções diversas, pois ele pode incluir ou excluir as pessoas dentro de uma trajetória escolar. Desse modo, não há como exercermos nossas práticas educacionais sem ter um currículo pré-estabelecido, uma vez que ele é a concretização do plano cultural da educação.

Assim, o currículo está ligado ao planejamento escolar, pois este é a organização metodológica dos conteúdos que serão desenvolvidos na sala de aula. Por isso, o professor deve planejar sempre suas aulas para que haja uma relação entre ele, o aluno e o objeto do conhecimento.

Dessa forma, o professor deverá mudar o paradigma pedagógico, planejando suas aulas voltadas à realidade e necessidade dos educandos, para que de fato haja reflexão e conhecimento dos conteúdos que estão sendo discutidos em aula.

A discussão na área curricular é uma compreensão dialética, situada em um contexto mais amplo que é o planejamento das aulas do professor, que fará a diferença na construção do conhecimento do educando. Assim, o currículo precisa ser revisitado o tempo todo para fortalecer a gestão democrática da escola e garantir qualidade social da educação, bem como transmitir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é Mídia-Educação**. 2.ed. Campinas, SP:Autores Associados, 2005. (Coleção polêmica do nosso tempo, 78).

_____,BÉVORT, Evelyne. **Mídia- Educação: conceitos, histórias e perspectivas**. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 32.ed.São Paulo: Paz e Terra. 2009.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005

SACRISTÁN, J. G.(org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALVADOR, César Coll. **Significado e sentido na aprendizagem escolar. Reflexões em torno do conceito de aprendizagem significativa**. In: Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artmed, 1994.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. Editora Libertad.2000.

DIVERSIDADE ÉTNICA BRASILEIRA: COMUNIDADE RIBEIRINHA ROSA DE SARON, AM

Germana Ponce de Leon Ramírez

UNASP, Mestrado Profissional em Educação
Engenheiro Coelho, São Paulo

Ariana Dias Machado Tavares Alves

UNASP, Curso de Pedagogia
Engenheiro Coelho, São Paulo

Suellen Contri Mazzo

UNASP, Curso de Pedagogia
Engenheiro Coelho, São Paulo

Vanessa Pires Rocha Barbosa

UNASP, Curso de Pedagogia
Engenheiro Coelho, São Paulo

como oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimento para a mesma. Entende a necessidade de conhecer as peculiaridades das comunidades ribeirinhas ou tradicionais para que seja construída, socialmente, uma imagem mais próxima da realidade. E mais que isso, é importante que o professor na sala de aula não reproduza os estereótipos ou perpetue a invisibilidade dessas comunidades que retratam a diversidade étnica que compõe a formação do povo no território brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade étnica; Comunidade Ribeirinha; Valorização da cultura local.

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar o contexto sócio cultural e educativo da comunidade ribeirinha Rosa de Saron com o intuito de conhecer para valorizar a cultura local. Metodologicamente este trabalho é qualitativo e exploratório. A diversidade étnica é vista no território brasileiro e isso se dá por um contexto histórico que agrega diferentes línguas, tradições, entre outros componentes que são interpretados como diversidade de culturas ou multiculturalismo. Percebe-se que as comunidades ribeirinhas são representatividades da diversidade étnica no território brasileiro. E que as vivências, a relação dos moradores com os recursos da natureza, os usufrutos desses recursos são entendidos

ABSTRACT: This work aims to analyze the socio - cultural and educational context of the riverside community of Rosa de Saron with the purpose of knowing to value the local culture. Methodologically, this work is qualitative and exploratory. Ethnic diversity is seen in the Brazilian territory and this is due to a historical context that adds different languages, traditions, among other components that are interpreted as cultural diversity or multiculturalism. It is perceived that the riverside communities are representations of the ethnic diversity in the Brazilian territory. And that the experiences, the relation of the inhabitants with the resources of nature, the usufruct of these resources are understood as opportunities of learning and

development for the same. It understands the need to know the peculiarities of the riverside or traditional communities so that a social image is built closer to reality. And more than that, it is important that the teacher in the classroom does not reproduce the stereotypes or perpetuate the invisibility of those communities that portray the ethnic diversity that makes up the formation of the Brazilian people and territory.

KEYWORDS: Ethnic diversity; Ribeirinha Community; Local Culture.

1 | INTRODUÇÃO

O etnocentrismo remete ao pensamento das diferenças biológicas ao oportunizar um universo de representações apresentando-o como referência, e os demais universos e culturas, que não se enquadram a esta, são considerados inferiores, ditos ‘diferentes’ (CARVALHO, 1997). De acordo com Everaldo (1988, p.05) etnocentrismo é visto como “[...] uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”. Se uma sociedade julga sua maneira de ser e proceder correta, identifica as outras que não fazem parte desse modelo como erradas. Dessa forma, o etnocentrismo avalia comparando os povos e culturas pelos padrões inseridos numa sociedade específica, que serve para averiguar até que ponto são corretos e humanos os costumes de outrem (MENESES, 2000).

Entretanto, o antídoto do etnocentrismo se deu pela teoria geral da relatividade das culturas a qual modificou a visão sobre a sociedade (MENESES, 2000). O maior valor considerado pela teoria, conforme Renato Ortiz, foi o de inserir a sensibilidade pelo diverso (GIANNOTTI, 2016). Após a concepção do relativismo cultural, algumas consequências e repercussões podem ser observadas, como: respeito sincero pela cultura de outros povos; cada traço cultural precisa ser estudado não tendo por referência o observador, mas sim, dentro de seu próprio contexto cultural; rejeição de mudar os costumes peculiares de um determinado povo, pois não faz sentido ensinar um povo a ‘ser gente’ é preciso aprender com ele (MENESES, 2000).

Ao buscar alguns caminhos para se pensar no Brasil e suas muitas imagens ou faces, Manuela Carneiro (1998, p.80) afirma que “[...] ainda são as diferenças o que move as sociedades desse planeta”. Tarcila do Amaral corrobora com este pensamento em sua obra, ‘Os operários’, quando retrata a diversidade étnico cultural e social, indicando as diferentes formas de ser, estar e se pensar como parte do contexto real brasileiro.

Ao observar o território brasileiro, encontra-se presente a Amazônia com a sua rica diversidade de grupos étnicos e comunidades tradicionais. Diante da percepção cultural manifestada pelas comunidades ribeirinhas este trabalho tem por objetivo analisar o contexto sócio cultural e educativo da comunidade ribeirinha Rosa de Saron com o intuito de conhecer para valorizar a cultura local. É importante dizer que este

trabalho foi apresentado na II jornada ibero-americana de pesquisas em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação.

Apesar de ter se passado centenas de anos da presença europeia no território brasileiro, ainda se percebem atitudes com características colonizadoras, preconceituosas e discriminatórias. A diversidade é um atributo marcante na composição histórico social do Brasil. A cultura brasileira possui múltiplos aspectos e é estudada no intuito de buscar uma identificação, interpretação e entendimento dessa diversidade cultural. Porém nem todos concedem a esta diversidade a devida importância e não consideram sua enorme riqueza, pois ainda existe o enaltecimento a uma determinada cultura em detrimento de outras (COLARES; COLARES, 2011).

2 | METODOLOGIA

Este trabalho é qualitativo e exploratório, tendo como área de estudo uma comunidade ribeirinha denominada de Rosa de Saron, localizada no estado do Amazonas, especificamente no município de Caapiranga, AM. O critério de escolha desse local foi aleatório. A vigente pesquisa utiliza a abordagem de cunho qualitativa. Para Bogdan e Biklen (1994), o estudo qualitativo tem por objetivo uma investigação da realidade de maneira mais profunda, já que a retrata de forma detalhada, cada acontecimento no campo de investigação torna-se relevante. Esta abordagem tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; a preocupação com o processo é maior do que o produto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Para a compreensão do multiculturalismo na formação do povo brasileiro tem-se como base um levantamento bibliográfico no campo de conhecimento da história e antropologia. Os procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados primários foram observação *in locu* e entrevista semiestruturada. Isso se deu com base em trabalho de campo na comunidade ribeirinha em um período de nove dias, sendo do dia 22 ao 30 de janeiro de 2017. A observação realizada teve o intuito de entender o cotidiano da referida comunidade no interior do Amazonas, com foco maior na criança e sua relação com o brincar; com a família; com o rio, com os saberes locais.

3 | ASPECTOS DO PLURALISMO CULTURAL NA COMUNIDADE ROSA DE SARON

Como componente da diversidade, ressalta-se o reconhecimento das diversas etnias e grupos migrantes no país, como diversidade etnocultural. O termo Pluralismo Cultural analiticamente é relativo às comunidades e/ou grupos diversos que compartilham um espaço comum. As comunidades de uma forma geral se diferenciam por religiões, línguas, tradições, entre outros componentes que são interpretados como diversidade de culturas ou multiculturalismo. A pluralidade é composta de

características interpretadas como étnicas e culturais e que eventualmente, em dado contexto causam desigualdades socioeconômicas, destacando que a diversidade implica uma livre expressão de suas culturas (BRASIL, 1997).

Em acordo com Colares e Colares (2011), o multiculturalismo partiu dos conflitos e trocas entre os grupos ditos como “à margem da sociedade”. Parte de um esforço para lutar contra preconceitos provocados pela visão etnocêntrica, revelando a existência da diversidade, buscando proporcionar a devida visibilidade a esses grupos, não se tratando apenas de tolerância, respeito ou entender a cultura do outro, mas de reconhecer como iguais na sociedade e de exercer o direito de viver sua própria cultura. Dessa maneira, (Brasil (1997) assevera que o ensino da cultura em sua pluralidade deve atuar em três frentes: conhecimento das culturas, reconhecimento social da diversidade cultural e combate à exclusão social, fundamentados nos princípios da democracia e da igualdade social.

Para Lira e Chaves (2016) uma comunidade é um espaço em que as relações sociais e modos de vida característicos são firmados, juntamente com as formas de administrar os recursos locais, evidenciando o importante papel da cultura. Nesse contexto, no Amazonas há comunidades que se caracterizam por uma diversidade de grupos étnicos e populações tradicionais, que foram construídas historicamente, mediante a processos de colonização e miscigenação.

O cidadão amazônico é fruto dos diferentes povos e etnias e seu intercâmbio histórico, possibilitando as manifestações socioculturais diversificadas expressas pelo homem amazônico em seu dia a dia, nas relações de trabalho, educação, religião, hábitos, histórias, familiares etc. Dessa maneira, o Decreto nº 6.040, na Constituição Federal, 07 de fevereiro de 2007, identificou a existência de comunidades tradicionais, os quais estão inclusos os ribeirinhos, instituindo uma política nacional voltada para as necessidades específicas desses povos, presente na Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007).

O conjunto cultural amazônico compreende um complexo tradicional de valores, crenças, atitudes e estilo de vida que traçam sua organização social. O uso dos recursos extraídos da floresta amazônica, dos rios, da várzea e do solo, compõe a economia e a forma de subsistência da região. Diante disso, forma-se o homem e a sociedade amazônica (MENDONÇA et al., 2007).

Os ribeirinhos fazem parte das ditas comunidades tradicionais, que não possui uma definição universal. À luz de Colchester e Castro (2000) *apud* Mendonça et al (2007) os ribeirinhos são autodenominados de populações rurais em se tratando de exigência de seus direitos a territórios e políticas públicas no contexto de atendimento às suas singularidades e respeito de seus conhecimentos, cultura e práticas. Ainda nessa direção, Chaves (2001) afirma que os ribeirinhos são uma referência de população tradicional na Amazônia, pela sua forma de comunicação, utilização dos recursos naturais, representação local e convívio com a natureza. Desde a relação com os rios, classificação da fauna e flora, formando assim um grande patrimônio

cultural.

De acordo com Morim (2014) pelo fato de os ribeirinhos morarem em um ambiente onde a força da natureza predomina, foi necessário aprender a viver em um local carregado de limitações e desafios determinados pelo rio e floresta, obrigando-os a adaptar-se para sua subsistência. O rio é fundamental na vida dessas comunidades. É por meio desse recurso hídrico que se estabelecem ligações entre as localidades, através dos barcos e jangadas, como sendo os únicos meios de transporte. Dessa forma, com base na observação *in locu* e entrevista semiestruturada a oito adultos da referida comunidade ribeirinha tem-se a sistematização da leitura dos dados a qual será descrita a seguir.

No momento em que começou a ser realizada a viagem para a comunidade ribeirinha Rosa de Saron já foi percebido a ligação entre os ribeirinhos e o rio pela observação das comunidades presentes ao longo do caminho e os ribeirinhos observados durante o mesmo. A viagem teve o início no Município de Manacapuru, que fica 99,8 km de distância da capital do Amazonas, Manaus. Em Manacapuru havia um dos moradores da comunidade Rosa de Saron aguardando com uma rabeta (canoa com motor). Esse morador relatou que aprendeu a pilotar a rabeta na infância com seu pai e sabia o caminho até a comunidade sem precisar de nenhum esforço.

Do município de Manacapuru até a comunidade em questão há uma distância de 6 horas de viagem pois o caminho era contra a correnteza do rio, passando pelos rios Solimões e Manacapuru. No trajeto observou-se que todas as casas que ficam nas margens dos rios estavam voltadas para ele, haviam comércios flutuantes, palafitas, casas flutuantes, pessoas pescando, pessoas indo e voltando dos municípios maiores da região, indo de uma comunidade a outra, pessoas transportando coisas, transportando madeira, etc.

Nas grandes embarcações, pequenos barcos, voadeiras (pequenas lanchas) e rabetas observados haviam crianças, jovens, adultos e idosos. Durante o trajeto foi percebida a imensidão dos rios do Amazonas e sua beleza indescritível. Havia grandes florestas as margens dos rios, muitos pássaros e botos saltando das águas.

Para os ribeirinhos o rio é o meio de locomoção e os barcos e canoas o seu meio de transporte. Além dessa relação, o rio proporciona a pesca que possui grande representatividade, principalmente, porque o peixe é a principal fonte de proteína das famílias ribeirinhas (NODA, 2001). Na comunidade em questão, durante os dias observados havia peixe em praticamente todos os almoços e jantares. Os peixes eram preparados de diversas maneiras e acompanhados sempre de farinha de mandioca produzida por moradores de Rosa.

Noda (2001) ressalta que a prática da pesca é intensa nas comunidades ribeirinhas, sendo executada nos lagos, igapós, igarapés e rios, utiliza-se geralmente como transporte a canoa a remo ou a rabeta, usado para consumo próprio e da família na maioria das vezes. Geralmente realizada por adultos e jovens do sexo masculino e pelas crianças, como uma maneira de liberação dos outros membros da família para

as demais atividades como o cultivo e também como um processo educativo sobre o manejo do ambiente aquático.

O relacionamento entre o ribeirão e o rio é um relacionamento de troca sendo os dois são partes de um todo. O rio os oferece alimento, fertiliza suas margens no baixar e subir das águas ajudando no cultivo de alimentos, em troca o ribeirão protege os rios como comenta Lira e Chaves (2016).

Em relação ao ato de brincar, identifica-se que a criança e o brinquedo estão inter-relacionados pois, a sociedade, de forma geral, reconhece o brincar como parte integrante do mundo infantil. Entretanto, o contexto em que a criança está inserida irá interferir no modo de proceder as brincadeiras, pois cada meio social apresenta seus próprios aspectos culturais. O comportamento do brincar pode ser influenciado pelo ambiente onde a criança se encontra. Por essa razão pesquisas apontam que situações de brincadeiras, contexto específico e desenvolvimento infantil estão entrelaçados (REIS, 2007; PONTES; MAGALHÃES, 2003).

Considerando as particularidades e o modo de vida dos moradores da comunidade ribeirinha Rosa de Saron, observou-se o brincar como parte integrante do dia-a-dia das crianças. Principalmente por não haver eletricidade no período matutino e vespertino, as crianças permaneciam a maior parte do tempo fora de casa, trocando a televisão pelo brincar ao ar livre. Há uma forte influência da cultura ribeirinha nas brincadeiras (REIS *et al.*, 2012).

Ao entrar em contato com as crianças ribeirinhas percebeu-se a aproximação por meio de diálogos, indagações, carinho e principalmente os convites para brincar com elas. Criatividade não faltava, havia um leque de opções de brincadeiras. Raramente brincavam sozinhas, estavam sempre em pares ou em grupos. De acordo com Vygotsky (1984), a ludicidade ocorre na interação entre uma criança e outra, produzindo conhecimento cultural, linguístico e social. Essa interação se desenvolve a partir das relações sociais e a brincadeira é o pretexto para essa aproximação.

Por meio dessas interações, algumas brincadeiras foram observadas, como: manja pega, esconde-esconde, manja ajuda, corrida, pique-pega, cavalinho, boneca, bola, entre outras. Nos finais da tarde, o campo de futebol é bem frequentado, por crianças e adultos, com faixas etárias variáveis interagindo juntos. Reis (2007) assevera que a universalidade do brincar e a sua relevância para o desenvolvimento não basta. É preciso estudar o contexto onde a brincadeira ocorre, pois são de extrema importância para entender os fatores universais e as particularidades culturais do brincar.

Ao analisar o contexto da comunidade ribeirinha pensou-se que o rio seria um local de intensas atividades lúdicas, entretanto observou-se que os pais não deixam as crianças brincarem no rio sem a companhia de um adulto, por ser perigoso. Portanto, o índice maior de brincadeiras ocorre em terra seca.

Algumas brincadeiras representam o cotidiano dos adultos ribeirinhos, como: fazer comidinha, usar as folhas de árvores como dinheiro, outras fingiam que eram produtos a serem vendidos, até comiam de verdade as folhas. Aproveitavam o bote (barco de

madeira), que estava fora do rio para “consertar” e faziam disso uma brincadeira, conforme mostra a Figura 1. Algumas ficavam dentro, outras fingiam que eram jacarés e que queriam morder quem saísse do bote, tinha até uma rabeta improvisada (motor de barco de polpa), feita de madeira e na ponta um recipiente redondo de plástico. As narrações contadas pelas crianças do que estava acontecendo tornava a brincadeira mais real e divertida. Para Carvalho (1994) a brincadeira é uma atividade social e cultural que pressupõe um aprendizado.



Figura 1- Crianças brincando no barco de madeira

Identifica-se que os espaços, para as brincadeiras, são oportunidades para a aprendizagem, inclusive para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo o qual facilitará no ato do aprender. Portanto, as brincadeiras são consideradas como elo integrador entre os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais, por isso, desenvolve-se a facilidade para à aprendizagem, contribuindo para uma vida saudável, física e mental. (MALAQUIAS; RIBEIRO, 2013).

Outro fator importante na observação participante é questão da saúde local. Pois devido a uma certa distância e dificuldade em ter transporte rápido que ligue a comunidade Rosa de Saron a uma cidade, é muito comum que os moradores desta comunidade tradicional façam uso de plantas medicinais, cultivadas pelas próprias famílias, para o cuidado da saúde, uma vez que a distância dificulta o acesso médico hospitalar. A etnobotânica, é a ciência que estuda as informações comuns que o homem tem sobre o uso de plantas, com o objetivo de traçar o perfil da comunidade, uma vez que existem peculiaridades entre elas e assim, tornar possível a extração de informações que possam contribuir para o uso de plantas medicinais (MARTINS et al., 2005).

Em uma conversa informal, com uma moradora da comunidade observada, ela afirma que “quando é uma gripe ou dor de garganta, fazemos o remédio caseiro que dá” confessando que só vão até a cidade de Caapiranga em situações mais extremas, e quando se faz necessário um atendimento mais especializado, eles precisam ir até

Manacapuru.

Corroborando com o que dizem Vasquez; Mendonça; Noda (2014), que estudos realizados com comunidades ribeirinhas, revelaram o uso de plantas medicinais como um importante recurso na manutenção da saúde da comunidade em geral, sendo uma alternativa de socorro para intervenção nos casos de doenças mais comuns da localidade.

É importante perceber que o conhecimento dos mais velhos é passado aos mais novos e o conhecimento popular acerca das plantas medicinais se perpetua. Essa relação de ensino e aprendizagem é algo que acontece no cotidiano da comunidade Rosa de Saron em espaços de educação informal, ou seja, na mata amazônica inserida na referida comunidade.

Rodrigues e Carvalho (2001), afirmam que os moradores desta região, são possuidores de um amplo conhecimento sobre plantas e seu ambiente, e que estes conhecimentos são passados de geração para geração de forma oral, de maneira que estes saberes sejam aplicados de acordo com a necessidade, podendo até mesmo a garantir sua sobrevivência.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, neste trabalho, que as comunidades ribeirinhas são representatividades da diversidade étnica no território brasileiro. E que as vivências, a relação dos moradores com os recursos da natureza, os usufrutos desses recursos são entendidos como oportunidades de aprendizagens e de desenvolvimento para a mesma.

Percebe-se também que as crianças da comunidade tradicional Rosa de Saron, comumente, não são representadas na mídia, nos materiais didáticos ou outra forma de divulgação de conhecimento, tanto no âmbito escolar quanto em outros espaços. Pelo contrário são comunidades invisibilizadas pelos veículos de comunicação. E nessa direção está a desvalorização dos costumes locais, e a divulgação de uma imagem desviada, estereotipada e preconceituosa das pessoas que habitam essas comunidades tradicionais.

É importante conhecer as peculiaridades das comunidades ribeirinhas ou tradicionais para que seja construída, socialmente, uma imagem mais próxima da realidade. E mais que isso, é importante que o professor na sala de aula não reproduza os estereótipos ou perpetue a invisibilidade dessas comunidades que retratam a diversidade étnica que compõe a formação do povo e território brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. **Decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007**.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Pluralidade Cultural. Brasília: MEC, 1997.
- CARVALHO, A. M. A. **O que é “Social” para a Psicologia?** *Temas em Psicologia*, 3, 01-17, 1994.
- CARVALHO, J. C. P. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface**. São Paulo, 1997.
- CHAVES, M. P. S. R. **Uma Experiência de Pesquisa-ação para Gestão Comunitária de Tecnologias Apropriadas na Amazônia: o estudo de caso do assentamento de Reforma Agrária Iporá**. Tese de Doutorado, UNICAMP/CIRED, Campinas, 2001.
- COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Diversidade cultural: desafios educacionais no contexto amazônico**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0068.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2017.
- EVERALDO, P. G. R. **O que é Etnocentrismo**. São Paulo: ed. Brasiliense, p. 1-39, 1988.
- GIANNOTTI, R. H. O renascimento da diversidade no contexto da globalização. **Galáxia**. São Paulo, n. 33, p. 245-249, set./dez. 2016.
- GUSMÃO, N. M. M. Os desafios da diversidade na escola. In: GUSMÃO, Neusa Maria M. (Org.). **Diversidade, cultura e educação: olhares cruzados**. São Paulo: Biruta, 2003.
- LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. Comunidades ribeirinhas na Amazônia: organização sociocultural e política. **Interações** (Campo Grande) [online]. vol.17, n.1, p.66-76, 2016.
- LIRA, T. M.; CHAVES, M. P. S. R. **Comunidades ribeirinhas na Amazônia**: organização sociocultural e política. **Interações** (Campo Grande) [online]. vol.17, n.1, p.66-76, 2016.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U., 1986.
- MALAQUIAS, M.S; RIBEIRO, S.S. **A importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento da infância**. 2013. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-escolar/a-importancia-do-ludico-no-processo-de-ensino-aprendizagem-no-desenvolvimento-da-infancia>>. Acesso em: 12 de Jun. 2017.
- MARTINS, A. G.; ROSÁRIO, D. L.; BARROS, M. N.; JARDIM, M. A. G. Levantamento etnobotânico de plantas medicinais, alimentares e tóxicas da Ilha do Combu, Município de Belém, Estado do Pará. **Rev. Bras. de Farmacognosia**, 86: 31-30, 2005.
- MENDONÇA, M. S.; FRANÇA, J. F.; OLIVEIRA, A. B.; PRATA, R. R.; AÑEZ, R. B. S. Comunidades ribeirinhas amazônicas: modos de vida e uso dos recursos naturais. In: FRAXE, T. J. P.; PEREIRA, H. S. P.; WITKOSKI, A. C. (Org.). **Etnobotânica e o saber tradicional**. Manaus: EDUA, 2007.
- MENESES, P. Etnocentrismo e relativismo cultural algumas reflexões. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 27, n. 88, 2000.
- MORIM, J. **Ribeirinhos**. Fundação Joaquim Nabuco, Biblioteca Bianche Knopf/Consultora Fundaj / Unesco. Recife, 2014.

NODA, S. N.; NODA, H.; MARTINS, L. L. U. Utilização e apropriação das terras por agricultura familiar amazonense de várzea. In: ANTÔNIO, C. D.; ANDRÉ, C. C. M. (Org.). **Espaços e recursos naturais de uso comum**. São Paulo: NUPAUB-USP, 2001.

NODA, S. N.; NODA, H.; MARTINS, L. L. U. Utilização e apropriação das terras por agricultura familiar amazonense de várzea. In: ANTÔNIO, C. D.; ANDRÉ, C. C. M. (Org.). **Espaços e recursos naturais de uso comum**. São Paulo: NUPAUB-USP, 2001.

PONTES, F. A. R.; MAGALHÃES, C. M. C. A Transmissão da Cultura da Brincadeira: Algumas Possibilidades de Investigação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 16(1), p. 117-124, 2003.

REIS, D. C. **Cultura da brincadeira em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó**. Dissertação de Mestrado, Belém: Pará, Outubro 2007.

REIS, D. C.; MONTEIRO, E. F.; PONTES, F. A. R.; SILVA, S. S. C. Brincadeiras em uma comunidade ribeirinha amazônica. **Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 3, p. 48-61, 2012.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA A SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL

Veruska Ribeiro Machado

Instituto Federal de Brasília/Campus Taguatinga
Brasília/DF

Rosa Amélia Pereira da Silva

Instituto Federal de Brasília/Campus Brasília
Brasília/DF

RESUMO: Neste texto, objetiva-se expor um recorte das atividades realizadas no âmbito do Projeto intitulado Superando o Analfabetismo Funcional (SAF), que foi desenvolvido em duas instituições de ensino federais localizadas em Brasília, com o objetivo de estudar o perfil de analfabetos funcionais, com ênfase em seu desempenho nas práticas sociais de letramento, e propor metodologias pedagógicas que levassem à superação desse analfabetismo, permitindo a inclusão social dessa parcela de brasileiros. São apresentadas as atividades do SAF desenvolvidas em uma das instituições federais envolvidas no Projeto, que oferta educação básica, técnica e tecnológica. Nessa Instituição, a pesquisa, desenvolvida com estudantes de cursos técnicos integrados ao ensino médio, partiu do reconhecimento do perfil sócio histórico dos educandos a partir de suas práticas sociais de letramento para que fossem desenvolvidas estratégias metodológicas para facilitar a integração entre os conhecimentos de

língua oral que os estudantes trazem consigo para a escola e as competências de leitura, escrita e oralidade que vão adquirir ou aprender.

PALAVRAS-CHAVE: Analfabetismo Funcional, Pedagogia dos Multiletramentos, Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT: The objective of this paper is to outline the activities carried out under the project entitled Overcoming Functional Illiteracy (SAF), which was developed in two federal educational institutions located in Brasilia, with the objective of studying the profile of functional illiterates, with emphasis in their performance in social literacy practices, and to propose pedagogical methodologies that would lead to overcoming this illiteracy, allowing the social inclusion of this portion of Brazilians. The SAF activities developed in one of the federal institutions involved in the Project are presented, offering basic, technical and technological education. In this institution, the research developed with students of technical courses integrated to high school, started from the recognition of the socio-historical profile of the learners from their social practices of literacy so that methodological strategies were developed to facilitate the integration between the knowledge of oral language which students bring with them to school and the reading, writing and speaking skills they will acquire or learn.

KEYWORDS: Functional literacy, Pedagogy of Multiliteracies, Pedagogical Practices.

1 | INTRODUÇÃO

Quais as competências necessárias para garantir a participação dos indivíduos em uma sociedade cujas tecnologias digitais permeiam todas as esferas de suas vidas? Há competências essenciais, como a alfabetização. O Programa da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a Avaliação Internacional para as Competências de Adultos (PIAAC) vai além e aponta serem essenciais competências nos domínios da leitura, escrita e aritmética, bem como capacidades para resolver problemas em contextos de intensa tecnologia.

Como, entretanto, garantir a participação dos indivíduos em sociedades com tal perfil e também permitir o progresso da economia ante a persistência do analfabetismo? De acordo com o Instituto de Estatísticas da UNESCO (2017), há 750 milhões de pessoas analfabetas ao redor do mundo, sendo que 63% delas são mulheres.

O analfabetismo é também um dos grandes problemas brasileiros. Seus reflexos podem ser sentidos na sociedade, na economia. No país, há 7,2% de analfabetos absolutos (IBGE, 2016) e 27% de analfabetos funcionais (INAF, 2011). O analfabetismo funcional está presente até mesmo entre estudantes universitários.

Os dados do Inaf são muito relevantes, principalmente porque esse indicador estabelece uma importante relação entre a escolaridade e o nível de alfabetismo dos indivíduos. Essas informações podem ajudar a compreender qual o perfil do estudante brasileiro ao terminar a educação básica no que diz respeito ao letramento e ao numeramento. Conforme dados do Inaf (2011), apenas 35% dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio atingem o nível pleno de alfabetismo (que seria esperado para 100% desse grupo). Portanto 65% daqueles que finalizaram o ensino médio ainda não apresentam habilidades que permitem a compreensão de elementos usuais da vida letrada.

Ante tal contexto, o Projeto Superando o Analfabetismo Funcional (SAF) volta-se para a identificação das características do analfabeto funcional. O objetivo deste Projeto é, pois, estudar o perfil de analfabetos funcionais, com ênfase em seu desempenho nas práticas sociais de letramento, e propor metodologias pedagógicas que levem à superação desse analfabetismo, permitindo a inclusão social dessa parcela de brasileiros. O referido Projeto, coordenado pela Profa Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo, com apoio do CNPq, foi desenvolvido entre 2014 e 2017 em duas instituições federais de ensino localizadas no Distrito Federal: uma de educação superior e outra de educação básica, técnica e tecnológica.

A metodologia adotada no projeto é a etnografia de sala de aula. Com base nos dados da etnografia do letramento, são construídos protótipos de propostas pedagógicas que são aplicadas nos contextos de pesquisa.

Neste texto, encontra-se um painel das propostas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do Projeto intitulado Superando o Analfabetismo Funcional (SAF) desenvolvidas em três *campi* da instituição federal de educação básica, técnica e tecnológica. Nessa Instituição, a pesquisa foi desenvolvida com estudantes de cursos técnicos integrados de nível médio das áreas de meio ambiente e informática e com estudantes do curso técnico integrado na modalidade educação de jovens e adultos (EJA) na área de artesanato. Para traçar o percurso da investigação, primeiramente, encontra-se a discussão de alguns conceitos-chave para a pesquisa. Na sequência, é apresentado o perfil de leitor dos estudantes que participaram da pesquisa e, por fim, um recorte das propostas pedagógicas desenvolvidas.

2 | DISCUTINDO CONCEITOS

A investigação propôs-se a apresentar projetos pedagógicos capazes de auxiliar estudantes da educação básica a superar o analfabetismo funcional. Sendo assim, o conceito de analfabetismo funcional tornou-se chave no trabalho. Entretanto, conforme a pesquisa foi se desenvolvendo, esse conceito, gradativamente, cedeu espaço a outros, considerados mais adequados. Nesta seção, apresenta-se uma breve explanação acerca dos conceitos que se tornaram chave.

Soares (1995) defende que o alfabetismo, do ponto de vista social, indica o que as pessoas fazem com suas habilidades de leitura e escrita frente às necessidades de um determinado contexto social. Nesse sentido, o termo alfabetismo pode ser lido como sinônimo de letramento, uma vez que o conceito de letramento esteve sempre relacionado à possibilidade de uso efetivo da linguagem, ao domínio progressivo desses usos em diferentes situações.

Pode-se, com isso, deduzir que, do ponto de vista social, o analfabeto funcional seria, então, o termo usado para referir-se aqueles que não conseguem usar a escrita para exercerem funções básicas na sociedade. Ou seja, os analfabetos funcionais são aqueles que, embora sejam alfabetizados, não se apropriam da escrita.

Quais seriam, no entanto, as funções básicas da sociedade que requerem o uso da escrita? Entender as instruções de montagem de um eletrônico? Entender as contas de água, luz e telefone? Ler as instruções de segurança do local de trabalho? Conseguir preencher formulários de emprego? Interpretar textos conotativos: propagandas e textos poéticos? Constata-se que diversos tipos de habilidades com diversos graus de complexidade poderão ser requeridas de acordo com o contexto social, econômico, laboral, político, cultural em que o indivíduo estiver inserido.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), que mede o nível do alfabetismo funcional da população brasileira adulta, considera alfabetizada funcional toda pessoa capaz de utilizar a leitura e a escrita para fazer frente às demandas de seu contexto social e usar suas habilidades para continuar aprendendo e se desenvolvendo

ao longo da vida (IPM, 2007). Ora, se o alfabetizado funcional é capaz de utilizar leitura e escrita nas demandas de seu contexto social, caso ele não responda positivamente a outras demandas, diferentes das requeridas em seu contexto, é possível categorizá-lo como analfabeto funcional de forma absoluta? Façamos essa reflexão com base em um exemplo colhido nesta investigação.

Em um dos cursos técnicos, havia um estudante que não conseguia utilizar a leitura e a escrita nas demandas escolares a ele apresentadas. Ou seja, não conseguia produzir os gêneros solicitados, tampouco responder às provas. Esse estudante, entretanto, desempenhava uma função em uma construtora há mais de uma década e era considerado por todos os profissionais um exímio leitor de plantas baixas, o que era essencial no desempenho de sua função profissional. Ademais, ele tinha permanecido pouco tempo na escola antes de chegar ao curso, pois se submeteu a exames para a conclusão do ensino fundamental.

Tal estudante, muitas vezes, no ambiente escolar, foi considerado analfabeto funcional. É possível, entretanto, fazer essa afirmação sem considerar que a capacidade de uso da leitura e da escrita socialmente atende a vários objetivos em diversas situações e contextos? Seria adequado considerar esse estudante um analfabeto funcional mesmo diante do fato de ele conseguir atender às necessidades de leitura dele exigidas em seu contexto laboral?

A questão que se põe aqui é a importância do contexto em que o indivíduo está inserido e das demandas de leitura e escrita a que está exposto. Quando se categoriza o indivíduo como analfabeto funcional, desconsideram-se as demandas específicas presentes no contexto de cada um.

Diante desses questionamentos em relação à adoção do termo analfabeto funcional, no decorrer da pesquisa, gradativamente foi-se abandonando esse uso. Passou-se a utilizar o termo letramento(s), cuja concepção é bastante ampla, para referir-se ao processo de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita que ocorre ao longo da vida, reconhecendo-se também que o desenvolvimento dessas habilidades serve a propósitos múltiplos e ocorre de diversas maneiras.

No decorrer da pesquisa, foi necessário ainda ampliar essa perspectiva e considerar a multiplicidade semiótica dos textos utilizados para informação e comunicação com a presença das tecnologias digitais, que influenciam como se trabalha, como se aprende, como se socializa. Essa ampliação requereu a que se considerassem, nas propostas pedagógicas, os multiletramentos.

Nas palavras de Rojo (2012), os multiletramentos abarcam as práticas multiculturais e multisemióticas com destaque para aquelas exigidas pela diversidade cultural e pelo novo conjunto social em que o sujeito está inserido: o da tecnologia que amplia uma diversidade de mídias. Além disso a autora defende a ideia de que as tecnologias, em sua dimensão estrutural, têm colaborado, de forma ascensional, para que as dicotomias culturais se extingam cada vez mais, criando um campo de fronteiras de saberes sempre híbridas. Contudo, as dicotomias relacionadas às habilidades de

leitura e de escrita – letramento, alfabetismo, analfabetismo funcional e analfabeto absoluto - parecem se aprofundarem cada vez mais.

3 | RECONHECENDO O PERFIL DOS ESTUDANTES

Para a definição das propostas pedagógicas, foi necessário fazer um diagnóstico do perfil dos estudantes no que se refere aos usos de leitura e escrita. Para traçar esse perfil, foram coletados dados dos estudantes por meio de questionários e entrevistas. Foram realizadas também outras entrevistas com profissionais que atuam nas áreas para as quais os estudantes estão se preparando, para que fossem levantadas as necessidades de leitura e escrita na atuação profissional desses futuros profissionais. Por fim, para realizar a triangulação dos dados, foi feita etnografia de sala de aula, com o objetivo de estabelecer relações entre o diagnóstico dos estudantes e o desempenho apresentado nas atividades de leitura e escrita.

O perfil a que se chega, com base nesses dados, vai ao encontro do que Tiepolo (s/d) denomina como neoleitor. Para a autora, o neoleitor é o jovem, adulto ou idoso que está iniciando sua caminhada de leitor. Fica evidente, nas entrevistas e nos excertos dos textos dos estudantes sobre a história de leitores deles, o fato de estarem no início de uma trajetória para a ampliação dos diversos letramentos. Em uma das histórias de leitor, o estudante afirma: “nunca aprendi a ler mesmo”. Ao ser indagado sobre a afirmação, o estudante indica referir-se às dificuldades de compreensão que enfrenta ao realizar determinadas leituras e também à falta de hábito de ler os textos que circulam no ambiente escolar.

Muitos estudantes do Ensino Médio Integrado, logo que chegam ao curso, também demonstram dificuldades de, ao ler o texto, dar a entonação exigida pela pontuação, têm dificuldades em respeitar a progressão textual, marcada pelos coesivos e pela pontuação. Isso implica a não compreensão do texto e, muitas vezes, a desistência dele diante do texto.

Observa-se, assim, entre os estudantes participantes da pesquisa, pouca experiência com textos escritos impressos. Com o advento da tecnologia e a popularização de aplicativos e redes sociais, percebe-se maior experiência do público-alvo com textos escritos a partir desses contextos. Esse fenômeno é observado especialmente com estudantes do ensino técnico integrado regular.

Já em relação especificamente aos estudantes da EJA, há que se considerar que um dos principais argumentos para a escassez de práticas de leitura é a falta de tempo, visto que, para sobreviver, submetem-se a longas jornadas de trabalho pesado que nem sempre deles requerem usos de leitura de textos mais formais e da escrita. Esses estudantes reconhecem, entretanto, nos relatos coletados nas entrevistas, a importância de ampliarem as habilidades de leitura e escrita de gêneros diversos em vários contextos. Vale destacar que, conforme os dados colhidos na etnografia de sala

de aula, essa ampliação das habilidades de leitura e escrita precisa dialogar com o contexto social dos estudantes da EJA. Tal constatação fundamentou as propostas de leitura realizadas em sala de aula.

Em relação à forma como realizam a leitura, fica evidente que os estudantes da EJA a identificam como uma atividade mecânica, circunscrita à decodificação e, por isso, sentem dificuldade com a compreensão leitora. A leitura é feita uma única vez e, diante da incompreensão, existe a tendência de abandonar o texto. Dessa forma, fica evidente a necessidade de que se desenvolvam estratégias de leitura para a ampliação das habilidades de leitura dos diversos gêneros.

Além da postura mecânica no ato de leitura, como se ler o texto fosse trazer uma resposta ao final, sem considerar a tessitura, a macroestrutura textual, outro ponto que dificulta a compreensão é a escassez de vocabulário. Observa-se também a dificuldade de reconhecer a relação semântica estabelecida pelos conectivos. Ao não reconhecer essa relação, a construção dos sentidos dos textos fica prejudicada, impedindo a compreensão.

Em relação tanto à EJA quanto ao Ensino Médio, essas dificuldades associadas à não compreensão das metáforas mais eruditas, dos jogos de linguagem mais elaborados dificultam o entendimento do texto literário. Entende-se que o texto literário é o mais fácil de ser lido, porque ele é mais envolvente, devido ao jogo com o imaginário e com o encantamento; contudo, devido às dificuldades de leitura, por exemplo, a questão do vocabulário e a não compreensão dos sentidos das palavras e das metáforas, ele pode ser também reconhecido como o texto mais difícil de ser lido.

Diante dessa afirmação e compreendendo as dificuldades dos estudantes para entender o texto literário, reconheceu-se também que o estudante tem pouco contato com a literatura clássica. Muitas vezes o estudante tem contato com poder efabulante da palavra literária apenas pelos textos de caráter oral e pela mídia. Esta última veicula recriações de textos para que sejam divulgados e, ao repassar para o público uma leitura pronta e acabada, retira do leitor a possibilidade de recriação que ele tem diante da palavra literária. Tal aspecto deve ser valorizado, pois, conforme orienta Candido (2004), todos os homens têm necessidade de desenvolver a capacidade de efabular. Esta contribui para o avanço do letramento, pois aquele que lê um texto literário com fluidez e compreensão pode ser capaz de ler qualquer texto. E o inverso não é verdadeiro.

4 | PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, encontra-se um recorte das propostas pedagógicas desenvolvidas com os estudantes do Ensino Médio Integrado e da Educação de Jovens e Adultos, de turmas de uma instituição federal de ensino básico, técnico e tecnológico entre os anos de 2014 e 2017. As propostas estão organizadas em duas trilhas: i) ensino

técnico integrado; ii) ensino técnico integrado na modalidade EJA.

Trilha 1: Ensino Técnico Integrado

Proposta: Estratégia pedagógica aplicada ao desenvolvimento do letramento literário em textos barrocos – a poesia de Gregório de Matos.

O projeto foi concebido a partir de uma perspectiva de ensino e de leitura interacionista. Compreende-se que a leitura se realiza numa relação dialógica, o ato de ler é “um processo de interação entre o leitor e o texto” (Solé, 1998: 22). A leitura literária caracteriza-se pelo cruzamento de (inter)subjetividades: a do texto e a do leitor. O primeiro perpassa o segundo, assim como o segundo atua sobre o primeiro numa dinâmica complementar: inseparável e ímpar. A partir de correlatos de consciência, constituem-se os atos imaginativos, as representações mentais do leitor acerca do texto lido em um processo interacional.

Por compreender que o ato de ler, para se processar, parte da integração de atividades contínuas e/ou simultâneas, inicialmente superficiais e avança para a compreensão e a crítica, propuseram-se estratégias pedagógicas buscando contribuir para a rede de processamento que desencadeia a construção do sentido. Ao trabalhar a poesia de Gregório de Matos, reconheceu-se grande dificuldade para que os leitores/estudantes compreendessem, de fato, a poética do autor. Isso acontece pelo fato de os textos do autor serem do século XVII, além da distância temporal, há ainda a erudição do vocabulário do autor não facilita a compreensão de seus textos. Aliás, tal fato revela-se um dificultador na compreensão dos textos. Além desses fatos já citados, acrescenta-se outro que, a depender da situação, revela-se um empecilho para a compreensão e interpretação dos textos: a poética de Gregório de Matos, além de erudita, apresenta-se ora marcada pelas formas populares, ora marcada pelas formas clássicas. Acrescenta-se a isso também o fato de a poesia de Gregório de Matos ser rica nos jogos de linguagem por meio de metáforas, antíteses e paradoxos.

E para facilitar o efeito estético, que, nas palavras de Iser (1996 e 1999), ocorre a partir da interação entre texto e leitor e, ainda, para facilitar a construção do ponto de vista do leitor que é construído ao longo da leitura, num processo prospectivo e retrospectivo, a primeira atividade proposta foi a leitura de alguns textos do referido autor. No primeiro momento, apresentou-se a poética de Gregório de Matos demonstrando as várias categorias em que ele se encaixa: poeta satírico, lírico, religioso, encomiasta e erótico. O primeiro poema lido foi “A Jesus Cristo Nosso Senhor”. Nesse momento, buscou-se associar ideias, confirmar-se expectativas e descartar outras numa constante construção de “unidades significativas”, que se tornam “prospectivas” para novas perspectivas compondo significações mais amplas, construindo o sentido do texto. A realização de tal atividade se deu pela conversa ativa acerca do texto, a partir de provocações acerca dos sentidos das palavras e de suas conotações. Ao responder às provocações, os estudantes eram estimulados a comprovarem suas respostas a

partir do texto e, à medida que se compunha coletivamente uma interpretação para o texto, todas as colocações eram valorizadas.

Tais ações se fundamentam na crença de que a leitura é a articulação de conhecimento, a interação entre a experiência do leitor e o texto; um atua no outro simultaneamente para a criação dos sentidos. Tal processo gera uma abertura na forma de pensar. Inicialmente, observa-se que a leitura é pontual, mas amplia-se à medida que se compreendem as ideias com as quais se dialoga e se cria o efeito estético num processo dinâmico, contínuo e inacabado, na perspectiva de Bakhtin, devido à propriedade de poder ampliar o pensamento.

O “ponto de vista” do leitor acerca do que ele lê, na perspectiva de Iser (1996 e 1999), constitui-se em pleno “movimento”. À medida que o leitor avança em expectativas, sintetiza perspectivas, retrocede a partir de experiências e conhecimentos articulados na elaboração dos sentidos. Aplicados ao texto, são vários os saberes ativados pelo leitor. Este retém possibilidades, elabora prospectivas numa dinâmica constante; tal construção e reinterpretação vão consolidar o sentido do texto lido pelo receptor; o ponto de vista em movimento é que desencadeia o processo de leitura, o diálogo entre o leitor e o texto e os efeitos de sentidos experimentados. Entende-se, assim, que é função do mediador de leitura, no processo de formação do leitor, realizar provocações que contribuam para que o estudante atue da maneira descrita por Iser (1996 e 1999). Não necessariamente, tal atuação precisa ser tão metódica. Contudo, ressaltam-se alguns passos interessantes para atuação do mediador de leitura em sala de aula.

Destaca-se que, nessa estratégia aplicada aos alunos do Ensino Médio Integrado ao Técnico Profissional, três momentos importantes: a motivação a leitura, a experiência da ciranda dialógica e a ressignificação do texto em outras linguagens ou outros gêneros textuais. O caminhar entre as ideias do texto acontece a partir da experiência do leitor, que não deve ser desconsiderada: alunos oriundos da educação básica, com dificuldades de leitura decorrentes da alfabetização e do pouco letramento literário.

Assim, primeiro o estudante deve ser motivado a ler, o professor deve estabelecer uma relação afetiva entre o texto e o leitor, provocando de alguma forma o leitor para que ele se interesse pela leitura do texto. A provocação, nesse caso, foi a partir da leitura mesmo, mas ela pode acontecer de várias formas: pela contextualização, pela predição, pelo levantamento de conhecimentos prévios, pela criação de expectativas em relação a algum dado que se tem conhecimento, *a priori*, do texto.

Na sequência, foi realizada a roda de leitura compartilhada e dialogada. A tal momento denominamos de “ciranda dialógica”, uma vez que todos devem ter direito à voz e todos devem ser respeitados em suas colocações. Essa caracterização da roda de leitura como “ciranda” nasce da relação que se estabelece, na cultura popular, entre as cirandas de canto e de dança, em que o coletivo é imprescindível. É o momento em que acontece a leitura realizada coletiva e com dramaticidade na entonação. Destacam-se os aspectos sonoros, por exemplo, as rimas, as aliterações,

as assonâncias. Quando for o caso, os discursos direto, indireto, indireto livre, o ritmo da narrativa – lento, gradual, acelerado – devem receber ênfase no momento da leitura, porque o jogo sonoro contribui significativamente para a construção das imagens do texto.

O professor deve ser o responsável pela leitura interpretativa, momento em que a modulação da voz, a expressão corporal e facial tornam-se importantes para a construção dos “atos imaginativos” e o estabelecimento dos “quadros de referência do leitor”. Ele deve explorar o vocabulário, as expressões metafóricas, a sequência dos fatos, a caracterização do espaço, dos personagens, a determinação do tempo. A partir disso, conduzir a reflexão para que se reconheça o que está nas entrelinhas do texto, compreendendo as metáforas, as alusões, as alegorias; realiza-se, assim, um exercício de apreensão das analogias, das relações intertextuais e extratextuais. Nesse momento, o leitor aplica o conhecimento de mundo e sua experiência na leitura de textos.

Depois de realizar esse momento de leitura performática em que o professor tenta estabelecer uma relação de afeto entre o texto de Gregório de Matos e a experiência leitora do estudante a partir de um texto religioso, buscou-se aprofundar tal relação a partir de um texto erótico “Pica Flor” e “Necessidades Forçosas da Natureza Humana”.

Tais textos se revelaram importantes no estabelecimento dessa relação afetiva, uma vez que, por tratar de questões pululantes e inquietantes da vida dos adolescentes, aproximaram o autor Gregório de Matos do interesse dos estudantes. Nesse sentido, em relação a esses textos também foi realizada a “ciranda dialógica”, em que se provocou o leitor a entender as palavras, a desconstruir as metáforas, a reconhecer os jogos de linguagens como princípio básico na busca do sentido. E como se constitui a “ciranda dialógica” por excelência? Há um momento específico? Destaca-se que todo movimento da leitura é propício à ciranda dialógica, à roda de conversa, que se dá a partir de algumas provocações acerca do texto. E como se mobiliza esse momento? O professor, na posição de mediador e de quem conhece o texto, deve provocar o estudante a pensar o texto. Dessa forma, considerando o conteúdo do texto, propôs-se questionamentos referentes aos elementos formais do texto na busca da compreensão.

Elencam-se algumas habilidades que conduziram as perguntas: como interpretar palavras, reconhecer aquelas de mesmo campo semântico, as suas relações metafóricas, metonímicas, antitéticas e outras figuras a partir do contexto do texto lido; como inferir os sentidos das palavras a partir dos horizontes de cada texto; reconhecer o caráter polissêmico das palavras e apreender os significados para construir os sentidos do texto, a partir das relações estabelecidas entre elas; como apreender e descartar significados e, caso seja necessário, resgatá-los para a construção dos horizontes do texto; identificar o tema a partir das sínteses realizadas durante o processo de leitura; identificar o sentido implícito das palavras e de expressões a partir da estrutura superficial e reconhecer a forma pela qual os

sentidos implícitos se constroem pelo explícito; identificar imagens realizadas pelas aliterações e pelas assonâncias; compreender a estrutura do texto: os elementos e as partes da narrativa, bem como as transformações dos personagens; como identificar a evolução temporal da narrativa – quando for o caso – a partir de palavras e suas conotações; como identificar e distinguir os personagens do narrador, a voz do eu-lírico; como reconhecer as diferentes vozes presentes no texto; identificar as relações de causa e consequência entre os fatos expostos; como compreender os valores sociais (axiológicos, na perspectiva de Bakhtin) representados na obra e dos quais ela não se exime, com destaque para as palavras/fatos que os compõem; identificar a progressividade do texto a partir da relação entre os significados das palavras, expressões e sentido atualizado por elas; realizar escolhas interpretativas a partir das relações estabelecidas entre palavras, expressões e conhecimento prévio; explicar as escolhas realizadas e expor as mudanças relacionadas ao conhecimento alcançado a partir da leitura.

É necessário, também, que o mediador contribua para que o leitor ative o seu conhecimento de mundo acerca do assunto/tema e estabeleça relação entre ele e o que é lido. Tal procedimento colabora para o preenchimento das lacunas que se apresentam; todavia, não é garantia de compreensão da totalidade do texto. A realização da leitura, se literal ou inferencial, se parafrástica ou polissêmica, é processual e depende da mediação que se realiza, sobretudo quando o leitor é inexperiente. Para esse momento, é importante a participação ativa do professor na posição de leitor. É necessário que ele ensine pelo exemplo, que leia junto.

Na nossa experiência com os textos de Gregório de Matos, ao realizar a leitura e as provocações, os estudantes apontaram uma certa semelhança entre o comportamento de Gregório de Matos e os funkeiros da atualidade, estilo musical com o qual eles têm bastante proximidade. No sentido de ampliar o conhecimento deles, a professora apontou para as diferenças significativas entre a poesia de Gregório e o estilo musical a que fizeram referência: em relação ao poeta barraco, observam-se o vocabulário erudito, os jogos de linguagens bastante refinados e a opção, em boa parte dos textos, por uma estrutura da poesia clássica.

Além disso, foi possível observar que, em alguns textos, o poeta aplica uma estrutura poética de caráter dissertativo, a partir da qual se observa a construção de uma tese: com uma premissa, apresentada nos primeiros versos do soneto, desenvolvida na sequência de estrofes por premissas argumentativas que se constroem a partir de antíteses e paradoxos, para, ao final, chegar a uma conclusão, conforme o primeiro texto trabalhado. Em outros textos, a estrutura textual revela-se mais descritiva ou narrativa, conforme o texto “Pica Flor”, contudo os jogos de linguagem revelam-se de alto requinte.

Ao avançar na leitura e desconstruir as metáforas juntamente com os estudantes, eles demonstraram compreender as ideias do autor. Eles reconheceram a proximidade do autor com os temas populares e com as questões mais subversivas das relações

afetivas/amorosas. Nessa construção, eles ratificaram a relação do poeta Gregório de Matos, por sua linguagem ferina e seu envolvimento com temas condenados socialmente, aos funkeiros da atualidade, à poesia marginal – ao *slam*.

Esse reconhecimento aproxima, de certa forma, os estudantes do poeta, uma vez que eles passam a reconhecer que os temas que afligiam o autor continuam permanentes e afligem muitas pessoas na atualidade, ou seja, são universais. Por exemplo, ele trata da questão da sexualidade, das relações afetivas, do amor não correspondido, a sátira em relação à mulher não amada, à falsa santa, à mulher feia, ao político corrupto e ainda se revela um grande bajulador. Tais características contribuem para que os leitores reconheçam em Gregório de Matos um poeta mais próximo das questões sociais, o qual, apesar do vocabulário erudito, para não dizer arcaico, na sua poesia, revela interesse por questões comuns a grande parte da humanidade.

Porque os alunos apontaram certa semelhança entre o conteúdo dos textos de Gregórios de Matos com o conteúdo da poesia marginal e com o funk, intitulando o poeta de “funkeiro do século XVII, realizou-se, de forma dialogada, uma comparação entre um funk e um *slam* e a poesia erótica de Gregório de Matos, para que se reconhecesse as semelhanças e as diferenças entre o conteúdo, o estilo contundente a linguagem visceral. Os estudantes conseguiram perceber a proximidade de conteúdo entre a poética de Gregório de Matos e o conteúdo dos funks atuais, reconheceram também a distância da linguagem do funk em relação à linguagem erudita de Gregório de Matos, uma vez que aquela explora a literalidade e a denotação.

Ao comparar com o *slam*, os estudantes reconheceram uma relação mais próxima entre a linguagem e o estilo do referido autor e os poetas populares que realizam batalhas de poesias nas periferias das grandes capitais, apesar de os jogos de linguagem de Gregório de Matos serem ainda mais bem elaborados. As atividades de comparação entre as duas poéticas demandaram um trabalho de análise minucioso e lento em que se analisaram as metáforas, a função das antíteses e dos paradoxos, o conteúdo de cada texto tanto nos poemas de Gregório quanto nos funks.

Dessa forma, os estudantes puderam reconhecer a diferença de linguagem entre os dois estilos e puderam verificar a superficialidade da linguagem do funk, uma vez que todos as construções apontam para a pobreza vocabular e para a ausência de jogos de linguagem; conquanto, nos textos do poeta, denominado Boca do Inferno, a linguagem é um dos dificultadores de leitura, uma vez que o poeta é elevadamente erudito e, nas construções de sua poesia, abusa das figuras de linguagem. Apesar de os leitores reconhecerem tais diferenças, eles puderam reconhecer uma certa semelhança entre o conteúdo dos poemas de Gregório de Matos e o funk e a poesia *slam*.

Depois de se realizar a “ciranda dialógica”, para fechar a estratégia e desenvolvê-la a partir da leitura e da escrita e desenvolver o letramento na sua completude, propôs-se a atividade de escrita, a partir da resignificação do texto em outras linguagens. Reconhecendo as dificuldades de escrita dos estudantes, propôs-se que eles

produzissem textos que tratassem de temáticas contundentes na atualidade, usando o jogo sonoro do funk, os jogos de linguagem da poesia de gregoriana e conteúdos diversos, ressignificando o conteúdo do funk, apropriando-se da estética gregoriana e do *slam*.

Tal proposta revelou-se um desafio, uma vez que os leitores, a partir da escolha do tema, tiveram que realizar uma pesquisa acerca do assunto, para compreendê-lo melhor e para dele poder discursar com propriedade. Durante o processo de escrita, realizaram-se, primeiro, oficinas construção de metáforas. Buscaram-se as estruturas linguísticas literais e trabalhou-se por relação de analogia, construindo as metáforas por meio de comparações. Realizaram-se, também, atividades de produção de rima, elaboração de verso quanto às diversas possibilidades métricas, para que os estudantes pudessem reconhecer como se constrói uma rima e as diversas possibilidades de estruturas versais tanto na poesia, quanto no funk e no *slam*.

Tais atividades demandaram um tempo necessário para a apropriação do fazer literário, para a escrita, para a revisão do texto escrito e sua reescrita tanto em relação ao conteúdo, quanto em relação à linguagem poética. Durante esse processo de escrita e de reescrita, trabalhou-se a expressão corporal no sentido de demonstrar que a linguagem poética dialoga com a linguagem do corpo. O que é escrito no texto sendo bem expresso pela voz e pelo corpo cresce em sentido e em conteúdo. Tal atividade revela a importância de se trabalhar conjuntamente as diversas linguagens, uma vez que o corpo pode dizer o que o texto conta; a voz, em sua forma dramática, pode reforçar os sentidos do texto escrito. Houve um dia para a socialização das poesias.

Tal dinâmica demonstrou que o trabalho com o texto literário pode ser profícuo, desde que se aproxime o leitor do texto que deve ser lido, que se aproxime o contexto em que vive o leitor da estética literária trabalhada. Conclui-se, a partir dessa estratégia, que não há texto difícil de ser interpretado e que se pode produzir todos os gêneros textuais, dos mais antigos aos mais atuais, desde que o estudante se sinta motivado pela leitura, envolvido com o objeto de estudo e estimulado em escrever e se revelar para o outro por meio da palavra.

Aquiesce-se com Iser (1996 – 1999) quando ele afirma que o processo de leitura parte inicialmente dos espaços vazios. O leitor não conhece ainda o texto. Ele é toda uma incógnita. O leitor, ao mergulhar no texto, mergulha na possibilidade interpretativa, entre prospectivas e retrospectivas, movimenta-se entre os espaços vazios, articulando os conhecimentos dentro de sua experiência leitora para preenchê-los e construir sentido para o texto. À medida que avança na leitura, os espaços vazios que limitam e estimulam a leitura não se dissipam, mas vão se restringindo a partir da atuação interpretativa do leitor. Se se mantiver grande quantidade de espaços vazios, entende-se que o leitor não foi cooptado pelo texto, não houve interação entre o texto e os horizontes do leitor. Em resposta à provocação do texto literário, o horizonte que limita o leitor pode abrir-se continuamente.

A qualidade da leitura, quando o leitor é inexperiente, vai depender da atuação

de um mediador. Não sendo o leitor capaz de realizar as transferências e os atos de imaginação, cabe ao professor, na posição de mediador de leitura, desenvolver estratégias que minimizem a distância entre texto e leitor, estratégias que aproximem os horizontes desses dois polos e que deem condições ao leitor de realizar os atos imaginativos: “o texto postula a cooperação do leitor como condição própria da sua actualização” (Eco, 1983: 57). Tal cooperação se dá a partir do cabedal linguístico e do capital cultural articulados para a sua realização.

O objetivo desta descrição, na verdade, foi demonstrar que a leitura é sempre um ato solidário. E quando ele é solitário, parece distanciar o estudante do texto. Toda leitura é comunitária; há sempre dois horizontes que se comunicam: o do texto e do leitor. E quando esta solidariedade alcança a coletividade da sala de aula, ela enriquece o processo de leitura. A coletividade é contributiva no processo de leitura, uma vez que são vários olhares sobre o mesmo texto, que, quando compartilhados, somam para a experiência individual de cada estudante.

Trilha 2: Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA

Proposta: Empoderamento feminino pela literatura

Esta proposta pedagógica foi desenvolvida com alunas do ensino médio integrado na modalidade EJA. Essas estudantes cursam, a partir de um projeto pedagógico integrado único, o ensino médio e o curso técnico em artesanato. Utilizamos, neste relato, o feminino devido ao fato de esta prática ter sido desenvolvida em turmas compostas apenas por mulheres.

Para o desenvolvimento desse projeto de ensino, partiu-se do contexto dessas alunas: mulheres com mais de 40 anos, casadas, mães, que desenvolvem artesanato como atividade econômica. Os relatos dessas estudantes apontam para a necessidade de ressignificação da mulher diante de si e do seu mundo. Considerando isso, partiu-se do princípio de que a leitura e a produção de texto poderiam contribuir para a organização do mundo interior e exterior, a partir do conhecimento da literatura.

Adotamos, então, a perspectiva dos projetos de letramento (Kleiman, 2000), que envolve um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor.

Essa perspectiva dos projetos de letramento também considerou a multiplicidade de culturas e de linguagens, o que acarretou, no decorrer do processo, a adoção de uma pedagogia dos multiletramentos.

Partindo, pois, do interesse das estudantes, definimos que o tema do projeto seria empoderamento feminino e, para abordá-lo, ficou evidente a necessidade de adotar a Interdisciplinaridade e a pesquisa como princípios basilares. Ademais, reforçou-se a importância da autoria das estudantes, da participação delas, de forma ativa, em todo o processo. As estudantes, diante do tema, decidiram que a abordagem que

deveria ser dada a ele seria a do enfrentamento da violência contra a mulher e o seu consequente empoderamento por meio da literatura.

Com a discussão crítica acerca do termo empoderamento, foi possível chegar ao seguinte entendimento, construído coletivamente: o empoderamento deve ser pensado como uma corrente, já que uma mulher empoderada pode ser capaz de empoderar outras. A partir disso, passou-se a usar, nas aulas, algumas referências que auxiliaram esse entendimento, tais como Djamila Ribeiro e Bell Hooks. Essa construção para o termo empoderamento foi também influenciada pelo fato de as alunas participarem de grupos de economia solidária e, portanto, reconhecerem a importância dessa “corrente”.

Consideramos que o primeiro passo deveria ser o reconhecimento dos tipos de violência pelos quais as mulheres passam. Esse reconhecimento precisaria ser acompanhado de uma discussão sobre o conceito de relações de gênero e suas implicações na trajetória das mulheres.

O reconhecimento das formas e dos tipos de violência vivenciados por mulheres envolveu a leitura e a discussão de textos que pertencem ao domínio discursivo jurídico, em especial a Lei nº 11.340/2006, e de textos do domínio discursivo jornalístico. A essas leituras, foi acrescida palestra sobre a Lei Maria da Penha.

Tendo, pois, lido, analisado e discutido essas leituras, as estudantes partiram para pesquisa de campo. Para isso, coletivamente, foi construído um questionário que teve como objetivo investigar as formas de violência às quais as mulheres estão mais submetidas na comunidade da qual fazem parte. Os resultados do questionário apontaram que as respondentes que admitiram ser ou já ter sido vítimas de violência ou conhecer alguma mulher que já o foi indicaram formas de violência que vão ao encontro ao disposto na Lei nº 11.340/2006:

I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal;

II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação;

III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos;

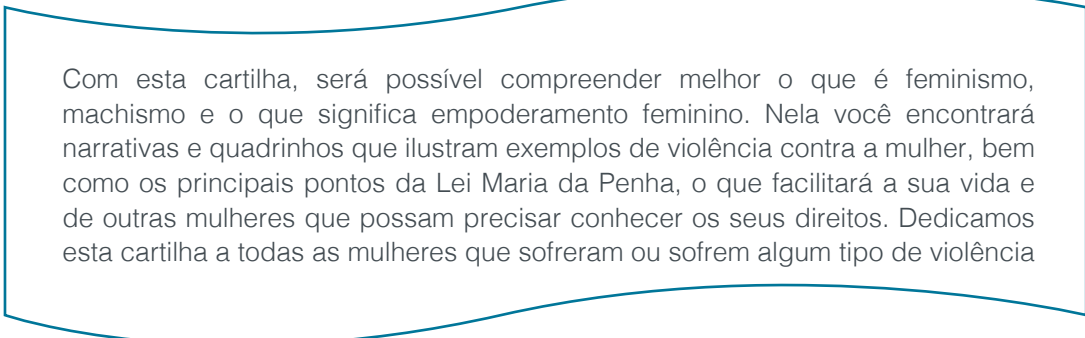
IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de

trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades;

V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

Como finalização dessa primeira etapa do projeto, foi produzida pelas alunas cartilha intitulada “empoderamento feminino”. O objetivo delas, nessa cartilha, foi dialogar com as mulheres da comunidade por meio de uma linguagem que as atingissem. Quando estavam sendo produzidos os textos da cartilha, em muitas ocasiões, as alunas levavam outras cartilhas sobre machismo, feminismo, e reclamavam de que esses materiais não estavam escritos em uma linguagem que dialogasse com as mulheres de sua comunidade.

Ao final, a cartilha foi elaborada e divulgada nos eventos institucionais e na comunidade. Em sua apresentação, as estudantes escrevem:



Com esta cartilha, será possível compreender melhor o que é feminismo, machismo e o que significa empoderamento feminino. Nela você encontrará narrativas e quadrinhos que ilustram exemplos de violência contra a mulher, bem como os principais pontos da Lei Maria da Penha, o que facilitará a sua vida e de outras mulheres que possam precisar conhecer os seus direitos. Dedicamos esta cartilha a todas as mulheres que sofreram ou sofrem algum tipo de violência

Vale destacar que, na elaboração da cartilha, além de considerar as questões culturais trazidas pelas alunas, foram exploradas também múltiplas linguagens. Por exemplo, para a construção da parte da cartilha intitulada “Cultura do Estupro: o que é?”, recorreu-se a produções com o auxílio do toondoo, ferramenta que oferece recursos para a criação de histórias em quadrinhos, tiras, cartoons. Para as produções dessa parte da cartilha, foi feita uma seleção de ditados populares que incitam a violência sexual, os quais deveriam ser representados por meio dos recursos oferecidos pelo toondoo. A seguir, encontra-se um exemplo dessa produção desenvolvido pela estudante Henriqueta Alves:



Após a conclusão da cartilha, o projeto entrou em um segundo momento: adentrar a literatura para reconhecer personagens femininas. Foram lidas obras com personagens femininas marcantes: Dom Casmurro, de Machado de Assis (personagem: Capitu); A Hora da Estrela, de Clarice Lispector (personagem: Macabéa); Gabriela, Cravo e Canela, de Jorge Amado (personagem: Gabriela); Sítio do Pica Pau Amarelo, de Monteiro Lobato (personagem: Emília); poesias avulsas de Conceição Evaristo.

A leitura dessas obras e a consequente análise ocorreram por meio de círculos de leitura e letramento literário. A metodologia de organização e funcionamento desses círculos seguiu a proposta feita pelo pesquisador Rildo Cosson no livro *Círculos de Leitura e Letramento Literário*.

Analisadas as personagens femininas dessas obras, foi estabelecida relação entre essas personagens e os tipos e as formas de violência sistematizados na primeira parte da pesquisa.

A terceira parte da proposta foi destinada à produção das histórias de vida dessas mulheres em verso, com o objetivo de incentivar a ampliação da autoconfiança, da autoestima e da identidade própria para que exerçam controle sobre suas relações pessoais e sociais. Essa produção foi feita em oficina de criação literária e considerou o resultado dos debates das oficinas literárias.

A trajetória percorrida pelas estudantes nesse processo, que durou seis meses, permitiu que elas reconhecessem a importância de ampliar as habilidades de leitura e escrita nesse processo de empoderamento.

5 | SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO FUNCIONAL: POTENCIALIDADES E DESAFIOS

Os resultados obtidos a partir do desenvolvimento das práticas pedagógicas aqui relatadas indicam que, no contexto em que ocorreu a investigação, foi possível ampliar as habilidades de leitura e escrita dos estudantes. Há que se reconhecer que essa ampliação ocorreu nos contextos e nas situações contemplados nos projetos, ou seja, é uma ampliação situada.

Para o desenvolvimento desses protótipos, foram adotadas as seguintes perspectivas: planejamento pedagógico orientado pelos multiletramentos, interdisciplinaridade, pesquisa como princípio educativo, desenvolvimento da autoria dos estudantes.

Como desafios para a implementação da proposta, podemos considerar o engessamento dos currículos, fechados em uma perspectiva disciplinar, pouco ou quase nada interdisciplinar, o que não contribui para a ampliação da capacidade leitora. Além disso, há também que se vencer uma tradição de se dedicar a cópias, a reproduções de conhecimento, e não à produção do conhecimento, o que requer o desenvolvimento da autoria dos estudantes por meio de metodologias de ensino que permitam que eles sejam partícipes do seu processo de desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Michael Mikhailovitch. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Equipe de Aurora Feroni Bernadini. São Paulo: Anna Blume, 2002.

_____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Para a filosofia do ato*. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. *Questões de estilística no ensino de língua*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 07 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm.

CANDIDO, Antonio. "O direito à literatura" *In*: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2004.

_____. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2008.

COSSON, Rildo. *Letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. Círculos de leitura e letramento literário. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, Umberto. “Obra aberta”. Tradução de João Rodrigo Narciso Furtado. In: *Estética*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

_____. *Leitura do texto literário: lector in fábula*. Tradução de Mário Brito. Porto: Editorial Presença, 1983.

ISER, Wolfgang. O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Tradução de Johannes Krestschmer. Vol 1. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético. Vol 2 Tradução de Johannes Krestschmer São Paulo: Editora 34, 1999.*

IBGE. PNAD Contínua 2016. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Consultado em: 07/2018.

IPM. Indicador de alfabetismo funcional 2007. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/inafresultados2007.pdf>. Consultado em: 07/2018.

_____. Inaf Brasil 2011: principais resultados. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view>. Consultado em: 07/2018.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. et al. *O ensino e a formação do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 236-242.

OCDE. Inquérito sobre competências de adultos – PIAAC. Disponível em: http://www.oecd.org/skills/piaac/Brochure_PORT_Feb%202014.pdf. Consultado em: 07/2018.

RIBEIRO, Djamilia. *Quem tem medo do feminismo negro?* SP: Companhia das Letras, 2018.

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. *Falando ao pé da letra: a constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Editorial, 2010.

_____. & MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, M. Língua Escrita, sociedade e cultura. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 0, p. 5-16, set/out/nov/dez de 1995.

SOARES, Magda. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. “Leitura e democracia cultural”. In: *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*. Coleção Literatura e Educação. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale/FaE/UFMG, 2008. P 17 a 32.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. 6ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TIEPOLO, E. V. Neoleitores no Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=751-neoleitor-resumido-elisiani1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Consultado em: 07/2018.

UNESCO. Alfabetização em um Mundo Digital no centro das celebrações do Dia Internacional da Alfabetização. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/literacy_in_a_digital_world_at_heart_of_international_litera/. Consultado em: 07/2018.

EXERCÍCIO DOCENTE NA PRISÃO POR PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE SÃO PAULO: FORMAÇÃO E CONDIÇÕES DE TRABALHO

Andressa Baldini da Silva

Universidade Federal de São Paulo,
Departamento de Educação.
Guarulhos – São Paulo

Marieta Gouvêa de Oliveira Penna

Universidade Federal de São Paulo,
Departamento de Educação.
Guarulhos – São Paulo

de formação continuada que compreenda temáticas envolvendo tanto a dinâmica prisional quanto as especificidades da educação de jovens e adultos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Educação nas Prisões. Formação de Professores. Exercício docente.

RESUMO: O artigo apresenta análises formuladas a partir de pesquisa de mestrado, tendo como objetivo contribuir com a discussão sobre as condições de trabalho docente, com foco na formação continuada de professores que lecionam em unidades prisionais no estado de São Paulo. Também, com base na perspectiva dos sujeitos de pesquisa, busca-se analisar aspectos da docência efetivada no ambiente prisional, investigando as formas como os professores compreendem e realizam seu trabalho nesse contexto. Mobiliza-se os conceitos de campo e de *habitus* estabelecidos por Pierre Bourdieu. Os dados da pesquisa foram coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas, realizados com professores que lecionam em escolas nas prisões do estado de São Paulo. Também foram analisados documentos que regulam o trabalho dos professores nesse contexto. Com as análises, foi possível identificar a necessidade

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta análises realizadas a partir de pesquisa de mestrado, que contou com o apoio e financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) - processo nº2015/10087-1.

O tema refere-se às condições de trabalho de professores que lecionam em unidades prisionais no estado de São Paulo, com foco na formação continuada. Parte-se do suposto que o exercício da docência precisa ser compreendido a partir do contexto social e das relações ali estabelecidas (PENNA, 2011). Nesse sentido, torna-se relevante a compreensão, por um lado, das condições de trabalho dos professores na atualidade, e de outro, entender como se dá o exercício da docência no ambiente prisional.

Por meio de uma abordagem sociológica, adotando os conceitos de campo e *habitus* de Pierre Bourdieu, evidencia-se a relevância

de aprofundamento na discussão relativa ao exercício da docência no ambiente prisional, destacando aspectos de sua função social, investigando as lógicas distintas de cada campo aos quais os professores estão submetidos. Bourdieu (2004; 2008), ao explicitar a noção de campo, discorre sobre o espaço social e as lutas entre os agentes nos diferentes campos de produção. Parte-se do suposto que a pesquisa aqui apresentada se refere a dois campos: o educacional e o prisional. Portanto, é importante focalizar facetas que dizem respeito às suas especificidades e lógicas de funcionamento, evidenciando valores que são estabelecidos em cada um desses campos, e que movem os sujeitos aqui investigados em suas práticas e ações.

A noção de campo pode ser compreendida como um espaço de lutas no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e difundem práticas relacionadas àquele universo social. Trata-se, então, de um universo social como qualquer outro, mas que obedece a leis sociais próprias, determinadas pelas instituições e pelos agentes que estruturam suas posições; tais especificidades dependem das posições dos agentes nesses espaços (BOURDIEU, 2004). No campo educacional, pode-se considerar como fundamental as práticas que envolvem o ensino de conhecimentos escolares e culturais historicamente acumulados; já a prisão caracteriza-se pelas ações voltadas para reabilitação, embora se sobreponha a lógica da segurança e da punição.

Neste estudo, é importante destacar que o estado de São Paulo, cujas escolas prisionais são investigadas, apresenta singularidades na história da educação escolar nas prisões, e recentemente passou por um processo de mudanças.

No que se refere ao histórico, no estado de São Paulo, até o ano de 2013, a Fundação Professor Manoel Pedro Pimentel (FUNAP), instituição vinculada à Secretaria de Administração Penitenciária (SAP), era a responsável pela oferta das atividades educativas desenvolvidas nos estabelecimentos penais. A fundação foi criada em 1976, tendo por objetivo promover a reabilitação social de homens e mulheres presos e a melhoria de suas condições de vida por meio do trabalho. No momento de sua criação, a instituição tinha como principal função a profissionalização dos detentos (PORTUGUES, 2001). Contudo, ao longo dos anos, a FUNAP se tornou a instituição responsável pela oferta do ensino fundamental nos estabelecimentos prisionais de São Paulo (PENNA, 2003; PORTUGUES, 2001). O programa de educação coordenado pela FUNAP era realizado por meio da contratação de Monitores-Presos, que assim como seus alunos encontravam-se na condição de sujeitos privados de liberdade, sendo responsáveis por ministrarem as aulas nas escolas da prisão.

As modificações em relação à responsabilidade pela educação prisional no estado decorrem do fato de, em 19 de maio de 2010, ser publicada no Diário Oficial da União (BRASIL, 2010) a Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação CEB/CNE nº 2, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, o que torna necessária a oferta de educação dentro dos estabelecimentos penais.

No texto das Diretrizes, a responsabilidade pela educação nas prisões é conferida às Secretarias de Estado da Educação, que devem assumir sua implantação e execução em parceria com os órgãos que possuíam tal encargo (BRASIL, 2010). Além disso, é importante realizar mais dois destaques no documento, com relação ao financiamento e à formação dos professores.

No documento, está previsto que a educação para os sujeitos privados de liberdade deverá ser realizada na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), e

será financiada com as fontes de recursos públicos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, entre as quais o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2010).

Com relação à formação de professores, atenta-se para que tenham acesso a programas de formação inicial e continuada, compreendendo a especificidade da prática educativa.

A partir de 2010, portanto, de acordo com o disposto nas Diretrizes, inicia-se um processo de mudanças no qual a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) assume a responsabilidade pela educação nas prisões desse estado. Em decorrência, foi criado, por meio de um decreto, um grupo de trabalho que instituiu o Programa de Educação nas Prisões (PEP), com o objetivo de propor medidas de desenvolvimento e implantação do programa no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2011). Assim, em 2013 a educação escolar em prisões passa a ser desenvolvida por meio da modalidade da EJA em classes vinculadoras a unidades escolares, e professores regulares da rede estadual de ensino de São Paulo passam a desenvolver suas atividades nas escolas prisionais.

Diante disso, o estudo se desenvolve com base em duas questões centrais: como se configura a docência na prisão e quais são as condições de trabalho oferecidas aos professores?; e, como se dá a formação em serviço para atuar no contexto prisional? Neste artigo, o foco é a discussão sobre a formação continuada dos professores para atuar nas escolas situadas nas prisões.

Cabe considerar que as condições objetivas de trabalho dos professores — entre elas a sua formação — estão atreladas a questões mais amplas, atualmente vinculadas ao discurso hegemônico do neoliberalismo. As ações das políticas neoliberais atingiram uma ordem de imposição no cenário brasileiro e mundial, e o contexto de reformas educacionais no Brasil associa-se às recomendações dos organismos internacionais para a educação. Desse modo, torna-se necessária tal discussão para entender a conjuntura dos professores e suas condições de trabalho. A degradação das condições objetivas a que os professores estão submetidos estabelece relação com os processos de precarização e intensificação de sua função e estão atreladas às mudanças mais amplas relativas ao mundo do trabalho.

As reformas neoliberais se configuram em modificações profundas na sociedade. Trata-se de uma nova formulação do capitalismo, sobretudo com ações práticas permeadas por fatores ligados a um contexto globalizado, por meio de grandes e intensas reformas internacionais que tiveram como foco a redução de custos financeiros e políticas sociais, baseadas nos pressupostos de produtividade, eficiência e eficácia (MAUÉS, 2014).

As políticas neoliberais atingem todos os aspectos da docência, desde as facetas correspondentes às relações de emprego, à estrutura disponível para o exercício de sua função, conduzindo para um processo de precarização e intensificação do trabalho (OLIVEIRA, 2004).

Para Evangelista e Shiroma (2007), o processo de reformas iniciadas na década de 1990 no cenário educacional brasileiro, demonstra as diferentes formas de cobrança relativas ao trabalho do professor. De um lado, demandas relacionadas à produtividade, eficiência, criatividade e compromisso com a escola e seus alunos. Por outro, o professor é identificado como o único culpando pela qualidade da educação, o que interfere diretamente em seu trabalho.

Nesse contexto, também se destaca o crescimento significativo dos professores contratados temporariamente, o que notabiliza as condições precárias da educação pública. A análise dos documentos que regulam a forma de contratação dos professores para atuar nas prisões em São Paulo evidencia a precarização de seu trabalho, posto serem admitidos em caráter temporário, na categoria Ocupante de Função Atividade (OFA). Ao se investigar a formação exigida, as formas de ingresso, as relações de emprego e as condições de trabalho dos professores, é importante considerar que esses aspectos estão relacionados ao espaço social e ao valor atribuído aos professores pelas políticas a que estão submetidos.

No caso deste estudo, além da questão da precarização e desvalorização da docência, soma-se a especificidade em lecionar nas prisões. A escola na prisão está submetida à dinâmica carcerária. A preocupação com a disciplina é incessante nas prisões, operada pelos seus dispositivos internos de repressão, opressão e castigo. O isolamento do indivíduo pela privação de liberdade torna-o submisso em relação ao poder exercido sobre ele. Resende (2002), evidencia como a instituição prisional enquadra o sujeito de uma forma tão totalizadora, ao ponto que o próprio indivíduo restringe a sua vida ao tempo de estar privado de liberdade. É nessa instituição e com esses alunos privados de liberdade que se dá o exercício docente aqui analisado.

A racionalidade da instituição marca o comportamento dos prisioneiros e dos funcionários, e permeia as ações desenvolvidas na escola. Goffman (2015), ao estudar as instituições nas sociedades modernas, considera como “instituições totais” aquelas que apresentam tendências de fechamento, podendo compreender limites e barreiras definidas entre o “mundo interno” e o “mundo externo”. Todas as ações que ocorrem em seu interior, portanto, são consideradas a partir de tal aspecto. Para esta pesquisa é importante refletir sobre como a docência se constitui num ambiente com essas

características, elencadas por Goffman (2015).

Ao adentrar em tais instituições, é necessário enquadrar-se nas regras do estabelecimento, sendo consideradas operações de rotinas para quem ali se encontra. Os processos de entrada requerem a clara obediência às regras estabelecidas pela instituição total, e tais processos também são vivenciados pelos professores ao adentrar nas unidades para lecionar.

A partir do exposto, pode-se afirmar que, ao se analisar a escola no interior das prisões nos deparamos com duas lógicas antagônicas, por um lado a prisão, um ambiente hostil e de opressão. Por outro, temos a escola, ambiente que por sua natureza e função necessita estabelecer um esforço para a formação dos sujeitos. A fim de se compreender como se dá o encontro dessas duas lógicas distintas, torna-se importante compreender como a docência se desenvolve no interior de estabelecimentos prisionais.

Pesquisas indicam que as ações realizadas na escola estão inseridas a partir da lógica carcerária, conforme ressaltado nos estudos de Português (2001) e Penna (2003). No entanto, verifica-se também a contribuição da educação escolar nas prisões, que, pelos detentos, é claramente considerada como um valor (PENNA, 2003; ONOFRE, 2011). Nesses estudos, entende-se a educação escolar como um processo importante no desenvolvimento humano, seja como um espaço de aprendizagem da leitura ou escrita e/ou como possibilidade de interação social.

2 | METODOLOGIA E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O procedimento de pesquisa adotado para a realização da pesquisa referiu-se a entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados com o grupo de professores que lecionam em dois estabelecimentos penitenciários no estado de São Paulo. O questionário foi aplicado em 17 professores e foram realizadas seis entrevistas. A utilização do questionário teve por finalidade elaborar um perfil dos professores que atuam nas escolas investigadas. As entrevistas semiestruturadas buscavam coletar informações sobre a escolha dos professores por atuar no contexto prisional, os processos de formação inicial e continuada, bem como sobre suas condições de trabalho. Destaca-se que os nomes dos sujeitos de pesquisa utilizados são fictícios. Também foram analisados documentos que regulam o trabalho dos professores nesse contexto.

Como referência teórica utilizou-se os conceitos de campo e *habitus* formulados por Bourdieu. Evidenciou-se a necessidade de um referencial teórico que auxilie na compreensão da lógica estabelecida em cada campo, as quais movem os sujeitos em suas práticas e ações.

O conceito de campo pode ser compreendido como um universo no qual estão

inseridos os agentes e as instituições que produzem e difundem práticas relacionadas a um universo social. Um campo define-se, então, a partir dos objetos e interesses específicos que estão em disputa, e que são irreduzíveis às regras e aos interesses próprios do campo, posto que também dizem respeito ao universo social. Ele pode ser compreendido como uma rede de relações configurada com base nas posições objetivas disputadas pelos agentes: “os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas” (BOURDIEU, 2004, p. 27).

O campo é um lugar de relações de poder e de lutas que tendem a transformá-lo; portanto, um espaço social de disputas, de reconhecimento e de mudanças permanentes, constituídos do *habitus* que envolve o reconhecimento das leis gerais regentes do campo, ou seja, as regras imanentes do jogo (BOURDIEU, 1983).

Diante disso, importa questionar: como os professores que lecionam nas unidades prisionais estabelecem valores, formas de agir, maneiras de ver e classificar seus alunos, ou mesmo como estabelecem suas práticas nas escolas dentro das prisões, sendo tal instituição ao mesmo tempo distante e próxima à *doxa* do campo educacional?

O espaço escolar inserido na prisão está sendo considerado como um microcampo, entendido segundo as ideias de jogo, engajamento e disputas por posições. Esse microcampo está submetido aos interesses e às especificidades de duas lógicas de funcionamento: a educação escolar e o aprisionamento como forma de punição. Ou seja, a escola na prisão submete-se às pressões que dizem respeito ao funcionamento dos campos educacional e prisional.

Para se entender a perspectiva dos sujeitos, neste estudo, considera-se a posição ocupada pelos agentes no espaço social, da qual decorrem as representações e a visão dos agentes sobre o mundo. O ponto de vista dos agentes é decorrente da posição ocupada por eles, relativa à sua condição econômica, cultural e social (BOURDIEU, 2011). Já o *habitus* é decorrente das aprendizagens sociais, adquirido de forma durável. Ou seja, refere-se a disposições para a ação socialmente produzidas, ligadas às trajetórias sociais e referidas à pertença de classe. Nesse sentido, é importante refletir sobre quais são as disposições e os valores incorporados pelo grupo de professores que lecionam na prisão, ao exercerem a docência nesse contexto, e que se relaciona a como agem e como compreendem sua prática.

No que se refere ao valor atribuído ao trabalho que desempenham, dentre os resultados obtidos, pode-se destacar que, durante a realização das entrevistas, tal aspecto foi evidenciado pelos sujeitos de pesquisa, de forma contraditória, sendo associado à disciplina existente na sala de aula.

Na prisão, as contradições são afloradas por um ambiente opressor e hostil, inseridas na dinâmica do cárcere, que submetem e controlam o trabalho do professor. São professores bastante depauperados em suas condições de carreira, contratação e salário. Contudo, mesmo permeados pelas contradições da escola na prisão, os

professores se sentem valorizados na relação que estabelecem com seus alunos, ao lecionarem nas unidades prisionais:

O prestígio lá é bem maior do que aqui fora. Prestígio, reconhecimento... A idolatria deles pelo professor é maior – não que o professor deva ser idolatrado, mas lá é bem diferente. [...]. Eu me acostumei com o ritmo lá e pela toda disciplina lá. A valorização do profissional, do professor... Lá é bem melhor (Professor R.).

A maior diferença é a disciplina... Apesar que como eu te falei, eu não tenho problemas, mas criança é fogo! [...] Como eles são adultos, eles já sabem o que é certo e o que é errado e eles têm aquela força de vontade em querer aprender. E assim, por faltar tanto recurso a dedicação é maior. Eu prefiro o presídio, enquanto tiver o projeto, deixa eu lá no projeto... Vontade de querer aprender! (Professora M.).

Primeiro que você trabalha predominantemente com adultos e a questão da própria disciplina, do próprio modo como eles agem dentro da escola é diferente do aluno comum. Lógico, tem algumas coisas que eles fazem, mas a diferença é bem grande. Disciplina, interesse, essas coisas. [...] É mais fácil lá [no sistema prisional]. Mais fácil de trabalhar com o aluno do que aqui fora. Por toda a disciplina lá. [...] Acho que lá é melhor. A valorização do profissional também (Professor R.).

Assim, para os professores que lecionam nas prisões o reconhecimento de seu trabalho pelos alunos e a disciplina em sala de aula são recompensas simbólicas importantes advindas de seu trabalho. A preferência dos professores em lecionar em unidades prisionais do que em escolas da rede estadual também foi apontado nas pesquisas de Vieira (2008) e Nakayama (2011). Nakayama (2011) destaca que mesmo com as questões de precarização da docência – falta de estrutura física das escolas, falta de materiais e a dificuldade relacionada à oposição dos agentes penitenciários – os professores preferem lecionar nas prisões.

Por um lado, os professores pontuam que a grande vantagem em relação à ‘escola da rua’ é a disciplina dos alunos, uma vez que eles respeitam e fazem silêncio quando solicitado. No entanto, a contradição explicitada é que a disciplina que significa valor para o professor, refere-se aos corpos dóceis designados por Foucault (2010).

A disciplina incessante fabrica corpos submissos e corpos dóceis, o que também produz o adestramento dos indivíduos por meio da lógica operada nas instituições disciplinares. O fato de os professores preferirem alunos contidos pela lógica disciplinar carcerária evidencia exercício docente voltado muito mais à adaptação que à formação de seus alunos.

Por outro lado, os professores pontuaram que os alunos na prisão demonstram interesse pela escola e buscam o conhecimento. Conforme apontado nos estudos de Penna (2003) e Onofre (2011), a escola é valorizada na prisão, um ambiente diferente no cárcere, ao qual os alunos atribuem valor.

Sobre a formação continuada, no microcampo – escola da prisão - a importância e a necessidade de formação estão compreendidas pelos sujeitos entrevistados. Soma-se a isso a importância de formação envolvendo as especificidades relacionadas à

prática do professor que leciona no sistema penitenciário. A relevância e necessidade de processos formativos para atuar no sistema prisional estão dispostos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação nas prisões (BRASIL, 2010).

Com a pesquisa, evidenciou-se que as condições de trabalho a que os professores estão submetidos influenciam suas condições objetivas de vida, trazendo consequências para a possibilidade ou impossibilidade de realização de cursos (limitadas por questões financeiras). Também, transpareceu a falta de formação em serviço para atuação do professor no ambiente prisional, como é possível notar nos depoimentos dos professores:

Você está fazendo algum curso?

Não, hoje não... [...] Me sinto assim parado de tudo, me sinto incomodado de não estar buscando novos conhecimentos (Professor M.).

Você quer fazer uma pós-graduação, só que você não tem tempo para estudar em uma pública ou você não tem condições financeiras também, porque você tem que bancar uma condução. E aí, você nunca sabe se no ano que vem você vai ter a mesma quantidade de dinheiro para você bancar... Ou o curso de formação continuada, ou qualquer outra coisa. (Professora I.).

Os professores têm a percepção da importância da formação, no entanto, nota-se que atuam na prisão a partir de sua formação e experiências prévias na docência, aprendendo sobre o ambiente prisional a partir da prática cotidiana. Nas falas acima, também pode-se compreender o lugar social ocupado pelos sujeitos e as condições objetivas de vida às quais estão submetidos.

O saber profissional docente liga-se à questão da formação (ROLDÃO, 2007) para exercer o seu trabalho o professor precisa estar inserido em processo contínuo de reflexão sobre a sua prática, ou seja, a falta de formação gera consequências para a sua ação. No caso desta investigação, os professores lecionam no sistema prisional – necessitando entender as singularidades da ação educativa nesse contexto – e não receberam formação em serviço para tal, como explicitado no excerto abaixo:

Você não tem preparo e você cai lá dentro. Infelizmente o sistema é falho em muitas coisas, principalmente na formação de professores (Professora I.).

Como afirmado, a escola na prisão é um microcampo em que o professor é regido pelas propriedades dos dois campos, e os agentes necessitam compreender o funcionamento e as regras que o compõem. Ou seja, para lecionar na prisão é preciso saber as regras e propriedades dos campos educacional e prisional. A escola na prisão está subordinada ao funcionamento e à dominação do cárcere, conforme apontam as pesquisas de Penna (2003) e Resende (2002). Diante disso, é importante a formação inicial e em serviço do professor sobre essas questões.

A partir do depoimento dos professores é possível observar que a formação para atuarem na prisão teve como objetivo principal a apresentação dos procedimentos

da prisão e suas normas de segurança. Ou seja, na escola da prisão, os professores são submetidos às regras de funcionamento do cárcere e precisam aprender a se portar. Contudo, entende-se que esses aspectos deveriam ser debatidos; não é adequado apenas submeter e limitar os sujeitos ao aprendizado de regras de conduta, conformando suas ações e ocasionando adaptação aos procedimentos da prisão. As estratégias de formação são muito mais para configuração do lugar da segurança e definição do lugar do professor, por meio dos seus modos de agir – pelo seu comportamento, pela sua vestimenta e pelos limites na relação com o seu aluno.

Segundo Penna (2011, p. 145), “a conduta do professor é produto da forma escolar, que pressupõe certos espaços, certas atividades [...]”, os professores aprenderam ao longo da sua trajetória os fundamentos que constituem a escola, no entanto, os professores não conhecem a instituição prisional. Ao não receberem formação em serviço para a sua atuação sentem dificuldades, seja na compreensão do funcionamento do cárcere e de suas regras e impedimentos, seja na realização das atividades com os alunos.

Penna (2011, p. 138) entende que o agente é “duplamente informado sobre as condutas a realizar, ou seja, pela estrutura objetiva das condições a que está submetido e pelos esquemas empregados para compreender essa estrutura”. Percebe-se que os professores que lecionam na prisão vão aos poucos incorporando as regras de funcionamento dessa instituição, promovendo a adaptação às regras do cárcere e promovendo disposições para a ação para poderem atuar nesse contexto.

Ainda, cabe considerar que, ao se investigar a formação continuada dos professores, não se pode ignorar os valores, formas de agir, maneiras de ver e classificar os alunos que permeiam a docência, e que por certo são confrontadas com a lógica da instituição prisional, e que deveriam ser debatidos pelos professores. Não se pode ignorar também que se trata da EJA, que supõe uma formação específica (JULIÃO, 2007), e essa formação não foi identificada na trajetória profissional dos professores aqui investigados.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos documentos realizada para a realização desta pesquisa indicam a falta de uma política de formação em serviço que contemple as especificidades da atuação desses professores, o que explicita a desvalorização dos profissionais que irão atuar com a EJA em situação de privação de liberdade em São Paulo. Com a realização das entrevistas, evidenciou-se que a ausência de formação tanto no que se refere ao contexto prisional, quanto à EJA, dificulta a atuação dos docentes, fazendo com que se sintam vulneráveis e inseguros.

O campo prisional e o campo educacional têm lógicas distintas de funcionamento, e esse confronto entre lógicas distintas transparece nas ambiguidades e contradições

explicitadas na docência no contexto prisional. Por isso mesmo, evidencia-se a necessidade de se desenvolver possibilidades de formação para os professores que atuam nas escolas prisionais. Constatou-se que os professores organizam suas práticas a partir de suas experiências prévias. No entanto, a escola na prisão não pode reproduzir a escolarização posta hoje nas escolas estaduais públicas, que possui tempos e espaços diversos. Há nesse contexto especificidades a serem consideradas, que se ligam aos pressupostos da EJA, e à própria dinâmica carcerária (PORTUGUES, 2001; HORA; GOMES, 2007).

As especificidades da docência na prisão dão a ver a necessidade de formação específica sobre temáticas envolvendo a dinâmica prisional, e sobre a educação de jovens e adultos. Os professores incorporam o discurso do campo prisional, em que a finalidade é a reabilitação do indivíduo; porém, não acumulam discussão sobre o fato de que o cumprimento da pena significa muito mais a adaptação do preso à lógica penitenciária, o que implica na exclusão de qualquer possibilidade de reabilitação (THOMPSON, 2002). Além disso, destaca-se a abstração por parte dos professores no que se refere aos condicionantes sociais da população prisional brasileira, em que a maioria é composta por jovens com baixa escolaridade e negros (DEPEN, 2014).

O trabalho docente na prisão se encontra permeado pelas lógicas da formação e da adaptação ao cárcere. As condições precárias de trabalho dos professores somada às regras hostis da prisão configuram dificuldades na prática dos professores, que marcam suas ações e contribuem para que a adaptação se sobreponha à formação.

A educação escolar nas prisões é um direito a todos os sujeitos privados de liberdade. Com a realização da pesquisa, evidenciou-se que, para que ocorra uma educação de qualidade, é necessário a valorização do professor que atua nas unidades prisionais, bem como que se ofereça formação continuada ao docente.

Sobre a formação para a atuação na EJA, Ribeiro (1999) discute a necessidade da constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico, integrado a uma problemática mais ampla, a partir da construção da identidade dessa modalidade educativa, o que requer uma formação específica para os professores. Para Ribeiro (1999), é necessário abranger na formação inicial e continuada dos professores a dimensão política de sua atuação, articulando uma formação integral e plena, em que se dirija a ação pedagógica para o tempo presente, compreendendo o contexto social em que os jovens e os adultos estão inseridos, a fim de dar significado e sentido à educação escolar, fortalecendo a criticidade do processo educativo. Tal aspecto se constitui como elemento essencial para se refletir sobre a formação dos professores que atuam nas escolas nas prisões.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. Algumas propriedades dos campos. In: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução: Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Una invitación a la sociología reflexiva**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papyrus, 2011.

BRASIL. Resolução CEB/CNE n. 04, de 9 de março de 2010. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Ministério da Educação - Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Brasília, 2010.

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional. (2014). **Levantamento nacional de informações penitenciárias INFOPEN** - junho de 2014. Ministério da Justiça, Governo Federal, 2014.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida. O professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set. /dez. 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis/RJ: Vozes. 38. ed, 2010.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HORA, Dayse Martins; GOMES, Priscila Ribeiro. Educação Prisional: o problema do ponto de vista do currículo. **Salto para o Futuro**, Boletim 06 EJA e educação prisional, Brasília: MEC/ SECAD, p. 34-43, maio, 2007.

JULIÃO, Elinaldo Fernandes. Proposta pedagógica EJA e educação prisional educação para jovens e adultos privados de liberdade: desafios para a política de reinserção social. **Salto para o Futuro**, Boletim 06 EJA e educação prisional, Brasília: MEC/ SECAD, p. 03-13, maio. 2007.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, Denise Trento Rabello; SARTI, Flávia Medeiros. (org.). **Mercado de formação docente**: constituição, funcionamento e dispositivos. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 37 – 70.

NAKAYAMA, Andréa Rettig. **O trabalho de professores/as em “um espaço de privação de liberdade”**: necessidades de formação continuada. 2011. 226f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2011.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, dez. 2004.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: LOURENÇO, A.; ONOFRE, E. M. C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdufsCar, 2011, p. 131-146.

PORTUGUES, Manoel Rodrigues. **Educação de adultos presos**: Possibilidades e contradições da inserção da educação escolar nos programas de reabilitação do Sistema Penal do Estado de São Paulo. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo. 2001.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **O ofício do professor: As ambiguidades do exercício da docência por monitores-presos**. 2003. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PENNA, Marieta Gouvêa de Oliveira. **Exercício docente:** posições sociais e condições de vida e trabalho de professores. Araraquara: Junqueira&Marin; São Paulo: FAPESP, 2011.

RESENDE, Selmo Haroldo de. **Vidas condenadas:** o educacional na prisão. Tese de Doutorado, Programa de Educação (História, Política e Sociedade), da PUC de São Paulo, 2002.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n.69, p. 184-201, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, 2007, p. 94 – 103.

SÃO PAULO (Estado), **Decreto nº 56.800, de 2 de março de 2011**, Institui Grupo de Trabalho para desenvolver estudos e propor políticas e ações voltadas para a educação no Sistema Prisional do Estado de São Paulo, 2011. Publicado na Casa Civil, aos 2 de março de 2011. Disponível em: < <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2011/decreto-56800-02.03.2011.html> >. Acesso em 05 mai. 2016.

THOMPSON, Augusto. **A questão penitenciária**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIEIRA, Elizabeth de Lima Gil. **Trabalho Docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO PROEJA DE TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES

Láisse Silva Lemos

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás - IFG
Jataí- Goiás

Carmencita Ferreira Silva Assis

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de Goiás - IFG
Jataí- Goiás

and teacher training. This article presents an experience report about teaching practice. It reveals the experience scenario in technical high school, in the federal network, through a methodological proposal that joins disciplines in an interdisciplinary project.

KEYWORDS: Integrated Teaching. Education. Technology

RESUMO: As atuais mudanças sociais, políticas, econômicas e, principalmente, as que consubstanciam o mundo do trabalho exigiram um novo indivíduo social. Este ser em construção central nos ambientes formais (escola), implica em novos olhares e demanda por políticas educacionais e formação docente. Esse artigo apresenta um relato de experiência sobre a prática docente. Revela o cenário de vivências no ensino médio técnico, na rede federal, por meio de uma proposta metodológica que une disciplinas em um projeto interdisciplinar.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Integrado. Educação. Tecnologias.

ABSTRACT: The current social, political, economic and, above all, the changes in the world of work demanded a new social individual. This being in central construction in formal environments (school) implies new looks and demand for educational policies

1 | INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem sempre foi dinâmico, influenciando e sendo influenciado pelos acontecimentos no interior de cada sociedade, com suas particularidades e especificidades. Sendo controlado, fortemente, por órgãos internacionais, é necessário que o docente seja capaz de refletir e se reconstruir no ambiente educacional, uma vez que essas mudanças afetam correntes, concepções tanto nos processos metodológicos como a formação docente inicial e continuada.

Além do que, a literatura sobre educação ainda nos alerta da persistência da educação tradicional. Entretanto, positivamente, ela está sendo enfim desconstruída e novas tendências pedagógicas estão se emancipando, abrindo um local ímpar para o profissional e alunado crítico-reflexivo. São atores capazes de

compreender cientificamente sua realidade e a dos seus pares no dia a dia, atuam com discernimento sobre questões sociais e de forma positiva em prol da coletividade.

Para construir esse ambiente educativo, o profissional em Educação deve pautar suas ações, atividades e condutas compromissadas com o corpo discente, no intuito de formar o sujeito ativo já mencionado. Em nosso entendimento, para o alcance desse profissional, que reconheça seu papel transformador é de suma importância que este tenha profundo conhecimento das novas tendências pedagógicas e filosóficas que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, que aceite mudanças em sua gestão e organização da aula.

Enquanto possibilidade de garantir que os docentes conheçam, analisem e debatam as novas tendências pedagógicas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) ao final, traz no Título IX Das Disposições Transitórias, artigo 87, no §3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: “III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;”. Ou seja, o profissional em Educação possui o direito e dever de uma formação continuada, e isso envolve pensar, organizar, mudar a gestão da aula, seu planejamento e planos de ensino e técnicas de ensino.

Para Sacristán, “o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (1999, p.64). A partir desse pensamento, as políticas públicas tornam-se fundamentais para garantir a formação continuada, para que o docente compreenda as mudanças e participe delas como ator principal, abrindo margens para sua transformação intelectual. Acreditamos que é de suma importância o acompanhamento de novas técnicas e metodologias, bem como o conhecimento das novas tendências pedagógicas, e a LDB/96 normatiza esse nosso entendimento.

Sobre as tendências pedagógicas, segundo Libâneo (1994), podem ser classificadas em dois grandes grupos, a saber: (a) Pedagogia Liberal (tradicional, renovada progressivista, renovada não diretiva, tecnicista) e (b) Pedagogia Progressista (libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos). O autor esclarece, ainda, que não podemos encontrar na forma pura essas tendências, e em que alguns momentos são mesclados seus princípios.

Atualmente, a tendência crítico-social dos conteúdos é a linha mestra das ações no ambiente educacional. O entendimento dessa tendência é protagonizar o indivíduo, o professor é um mediador do processo na busca de trazer e/ou formar um indivíduo crítico-reflexivo, corresponsáveis pela realidade que os cercam.

Dessa forma, nosso caminho metodológico foi uma revisão bibliográfica por leituras que permeiam as novas tendências educacionais, bem como autores que se preocupam com a Educação integral e técnica.

Assim, este artigo tem por objetivo relatar as vivências no desenvolvimento de ações que resultassem no envolvimento de diversas disciplinas em núcleos comuns,

mostrando as barreiras e os pontos positivos.

2 | CAMINHO METODOLÓGICO

Este artigo foi fruto da experiência obtida com o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar, com alunos da Educação de Jovens e Adultos, na rede federal na cidade de Jataí. Os alunos participantes estavam cursando o segundo e terceiro períodos do curso técnico em Edificações. O curso possuía duração de oito períodos. O período escolhido baseou nas turmas com maior concentração de discentes evadidos.

Pensar em Educação no Brasil é algo extremamente caloroso do ponto de vista do debate. Especificamente o Ensino Médio, última etapa da educação básica, soma diversos problemas, tais como a questão da qualidade, acesso e permanência, e ainda sobre sua identidade.

Essa situação é histórica, vinda de um atraso por um projeto que tivesse realmente calcado em políticas públicas para a área educacional. Esse tardio processo da democratização da Educação pública no Brasil trouxe em seu bojo saldos negativos, e na tentativa de reverter essa situação, que atualmente organização da Educação Integral no Ensino Médio, alia os conhecimentos científicos de uma área técnica ao ensino médio.

Diante dessa perspectiva, realizamos uma revisão bibliográfica para melhor demonstrar e compreender o cenário e termos um profundo embasamento teórico, como ponto de partida para realização da proposta de projeto interdisciplinar. Foram realizadas leituras das leis que regem o sistema educacional brasileiro, de clássicos e contemporâneos da Educação para projetar um caminho seguro para o desenvolvimento do projeto em questão.

Durante o projeto, foram aplicados questionários para o corpo discente, como medida de análise para avaliarmos se os objetivos estavam sendo alcançados.

3 | TRANSFORMANDO O ENSINAR

Com a criação do Curso Técnico em Edificações na modalidade PROEJA (PROEJA é o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular. BRASIL. Fonte: Decreto Nº 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF: 24 de junho de 2006.)no Centro de Educação Tecnológica de Goiás- CEFET- Unidade Jataí, (hoje

Instituto Federal de Educação), cujo público-alvo eram alunos que, na sua maioria, já trabalhavam na área, foi necessário reorganizar toda a estrutura metodológica para melhor acolher esse alunado. O processo de ensino-aprendizagem requeria um novo olhar, pois trabalharíamos com muitos desafios.

E para alcançar esse olhar inovador, tínhamos já à compreensão dos saberes docentes, que significa que temos em cada professor/a um rol ímpar de experiências, vivências, vontades e interesses que formam sua identidade, e que essa não está isolada no tempo e espaço, cônica com todo um movimento histórico, e traz embates nas suas ações profissionais (TARDIF, 2002).

As diversas reuniões deixaram essa situação clara, e os desafios estavam em reunir tantos olhares para um olhar voltado para o alunado e suas características que envolvem o público da Educação de Jovens e Adultos (Alunos Jovens e Adultos- EJA- geralmente possuem como características gerais e centrais: trabalhadores, pais de família, mãe chefe de família, tempo maior de 10 anos fora da sala de aula. Fonte: SCHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 141-175). Dentro das reuniões, organizamos planos de estudos com a equipe estrutural da criação do projeto, ao qual fazia – fala professora Carmencita- parte, foi levantado o seguinte panorama: Na formação do trabalhador, a educação passa por duas vertentes diferentes e importantes, que se unem na formação formal. A primeira é a vertente da profissionalização. Nesse caso, a escola tem como papel principal preparar esse aluno para o trabalho usando técnicas de que o mercado necessita. A segunda é a vertente da intelectualidade. A escola, nesse caso, deve preparar o aluno para ser uma pessoa crítica e capaz de lutar pelos direitos deles e solidarizar com aqueles que desconhecem os seus próprios direitos.

Foi pensando em formar um cidadão pleno, como sugerido acima, que tivemos a gênese de trabalharmos de forma interdisciplinar, em que as peças centrais de cada ciência – Matemática, Português, História, Arte, Sociologia- (conceitos, conteúdos, fórmulas e etc.), e cada disciplina com seu professor regente iria fazer “as pontes de ligação”, que ao final o alunado pudesse observar, analisar, refletir sobre o todo.

Com as falas dos alunos, com os debates da equipe estrutural do projeto e à luz do entendimento de Tardif (2002), o grupo amadureceu novas ideias, refletindo sobre a questão que o professor é também uma produção social, e como tal, capaz de modificar-se por um intenso processo de reavaliações, sendo também produto do interior das escolas, devendo sempre revisar suas ações e modos de ensinar.

Entre os modos de ensinar, optamos pela interdisciplinaridade, pilar fundamental do projeto, e foi concebida como um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas é a profunda reflexão que os diversos saberes se complementam. Tendo como importância abranger temáticas e conteúdos permitindo dessa forma recursos inovadores e dinâmicos, aonde as aprendizagens são ampliadas. Para tal,

A interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático dos resultados. BRASIL (1999, p.89)

Entre as riquezas do projeto, foi animador por parte de todos os envolvidos, essa constatação do poder e da influência da interdisciplinaridade.

Voltando ao projeto, esse teve duração de um ano, foi realizado com o 2º período/3º período, com 16 (dezesesseis) alunos. Trabalhamos com grupos compostos por quatro alunos. O projeto idealizado na disciplina de Matemática com os conteúdos de Geometria Plana e Geometria espacial, e a partir dessa ciência somar as demais, ao qual vamos ver a seguir.

Ao iniciar os estudos de Geometria Plana, foram explorados os perímetros e as áreas de todas as formas geométricas planas conhecidas, logo após esses estudos a proposta foi a realização de um croqui (um esboço em forma de desenho) de uma loja, seguindo todos os critérios solicitados pela professora, envolvendo tamanho, medidas, ou seja, todas as dimensões necessárias para a confecção do trabalho. Esta atividade foi desenvolvida nas aulas de Desenho Técnico, com o auxílio do professor, teve por objetivo ser capazes de representar a ideia de um produto, de formas, dimensões e posições. Essa etapa foi concretizada com sucesso. Na Geometria Espacial, participaram os professores de biologia, arte, história e língua portuguesa, cada um envolvendo sua ciência com elos interligados.

No primeiro momento, foram trabalhadas as formas geométricas estudando as principais características, o perímetro, a área, bem como a reprodução das mesmas em tamanho ampliado. Foi proposto aos alunos a confecção de todas as formas em cartolina, ampliadas 100 vezes maior que o molde entregue na aula. Com elas teriam que criar numa maquete um trabalho futurista/modernista com as peças criadas nas aulas de arte, foram feitas maquetes representando museus, clubes e condomínios. O trabalho foi apresentado de duas formas: levar a frente da sala e expor o porque das escolhas das formas geométricas e quais foram as intenções ao obter aquele visual final. O trabalho foi apresentado na feira de Ciências no CEFET naquele ano.

No segundo momento foi a visita técnica a uma olaria, que tinha por objetivo fabricar tijolos ecológicos, o que estava sendo trabalhado na disciplina de Biologia, cuja a professora acompanhou na visita técnica. Os técnicos na olaria apresentaram o material utilizado que eram sobras de construções, bem como, a quantia exata de materiais a ser usado nas máquinas, para que obtivessem um tijolo bem consistente.

A terceira etapa, depois que foi trabalhado nas disciplinas de arte e história, a evolução das construções, foi à vista técnica as cidades de Pirenópolis/Goiás e Brasília/DF, cujo objetivo era retratar as construções nos séculos anteriores, as construções modernistas de Oscar Niemeyer. Fechando então o trabalho com os relatórios orientados pela professora de Língua Portuguesa, descrevendo todas as

etapas do projeto e a importância dos conhecimentos adquiridos para o Técnico em Edificações trabalhar em uma construção civil. Ao ler os relatórios pudemos constatar a importância de trabalhar interdisciplinarmente, as teorias de sala foram vivenciadas na prática. A fragmentação deve ser superada com o todo.

Segundo Petraglia, subsidiada pelas ideias de Morin,

O currículo escolar é mínimo e fragmentado. Na maioria das vezes, peca tanto quantitativa como qualitativamente. Não oferece, através de suas disciplinas, a visão do todo, do curso e do conhecimento uno, nem favorece a comunicação e o diálogo entre os saberes; dito de outra forma, as disciplinas com seus programas e conteúdos não se integram ou complementam, dificultando a perspectiva de conjunto e de globalização, que favorece a aprendizagem. (2001, p. 69).

A reflexão do grupo centrou em torno de que o trabalho com Projetos interdisciplinares vem diminuir e reduzir a fragmentação do conhecimento nas disciplinas, mostrando a integração das disciplinas como um todo.

Conforme Hamze (s/d), aprendizagem é um processo de mudança de comportamento obtido através da experiência construída por fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. Aprender é o resultado da interação entre estruturas mentais e o meio ambiente. De acordo com a nova ênfase educacional, centrada na aprendizagem, o professor é coautor do processo de aprendizagem dos alunos. Nesse enfoque centrado na aprendizagem, o conhecimento é construído e reconstruído continuamente.

A interdisciplinaridade, portanto, não precisa necessariamente de um projeto científico. Pode ser incorporada no plano de trabalho do professor de modo contínuo; pode ser realizada por um professor que atua em uma só disciplina ou por aquele que dá mais uma, dentro da mesma área ou não; pode, finalmente, ser objeto de um projeto, com um planejamento específico, envolvendo dois ou mais professores, com tempos e espaços próprios. (Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Ciências da Natureza e suas Tecnologias/ Secretaria de Estado da Educação- Porto Alegre, 2009, p. 125).

Considerando que a interdisciplinaridade é um assunto amplo e complexo, no que diz respeito às práticas educacionais, principalmente no que se refere ao ensino de matemática, realizamos este trabalho o marco inicial para nortearmos as atividades futuras como educadores.

A interdisciplinaridade na escola vem complementar as disciplinas, criando no conceito de conhecimento uma visão de totalidade, em que os alunos possam perceber que o mundo onde estão inseridos é composto de vários fatores, que a soma de todos, formam uma complexidade.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desse projeto permitiu que o grupo de professores/as tivessem novos e diversos olhares, tanto sobre a prática educacional, sobre a importância de

fortalecer os laços profissionais, de melhor compreender o aluno da educação de jovens e adultos em suas necessidades e interesses ímpares, que a formação deve ser contínua e que mudanças metodológicas são necessárias, principalmente as que implicam na aproximação das diversas ciências.

Não há dúvida que o caminho é longo e árduo, pois é uma mudança estrutural, de identidade, de vontades, de conhecer profundamente o que iremos distribuir em forma de conhecimento em relação ao que é produzido socialmente, e como os indivíduos podem se apropriar desse conhecimento.

Conseguimos alcançar uma ação-reflexão das nossas próprias ações e suas consequências na vida dos alunos, repensando em nossas identidades e trajetórias e como isso implica diretamente no processo de ensino-aprendizagem, no intuito de repensar e reconstruir.

Com relação aos alunos, observamos que novas possibilidades de atuação, construção e agem como fortalecimento de sua autoestima. Novos interesses foram despertados, sentido pelas questões que formulavam, pela curiosidade que apresentavam, e um novo sentimento de pertencimento foi criado em relação à escola. Começaram a sentir-se realmente parte integrante desse universo.

Fechamos esse projeto abertos as novas possibilidades, fortalecidos, integrados e focados a apoiar as ações da coordenação; estabelecer um tema de interesse do grupo de professores EJA para ser debatido em cada semestre; retomar a discussão do Projeto de Curso (convocação, comissão); exigir da gestão institucional um regulamento para EJA; pensar, coletivamente, um em modo de escutar mais os anseios dos discentes; realizar reuniões com os representantes discentes e a coordenação para tratar questões de interesse discente; incentivar aulas integradas de duas ou mais disciplinas; promover planejamentos coletivos e integrar mais as disciplinas; fortalecer o grupo por meio de projeto de pesquisa; buscar agência de fomento: estudar os temas que estão nos angustiando (evasão, políticas públicas para a EJA, formação continuada para docentes, material didático); identificar já no primeiro período os discentes com maior dificuldade e prestar-lhes mais atendimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação - MEC, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, 1999.

_____. Decreto Nº 5.840, de 23 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília, DF: 24 de junho de 2006.

_____. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

HAMZE, Amélia. **O que é aprendizagem?** Disponível em: <http://www.educador.brasilecola.com/trabalho-docente/o-que-e-aprendizagem.htm>. Acesso em 16/05/2017

LIBÂNEO, José Carlos (1994). **Didática**. São Paulo: Cortez.

Petraglia, I. C. (2001). Edgar Morin: **A educação e a complexidade do ser e do saber**. 5. ed. Petrópolis: Vozes.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A.I.; **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 1998

SCHEIBEL, Maria Fani e LEHENBAUER, Silvana (Orgs.). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008. (p. 141-175).

TARDIF, M. (2002). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes.

INTERFACE ENTRE SAÚDE E EDUCAÇÃO: OPORTUNIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Edson Manoel dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo,
EMEF Jardim Monte Belo
São Paulo, SP

Ana Paula Pacheco Moraes Maturana

Universidade Estadual Paulista – UNESP
Bauru, SP

RESUMO: A Educação Especial vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões sobre educação na realidade das escolas brasileiras. Parte integrante da categoria de alunos público alvo da educação especial, os alunos com altas habilidades/superdotação representam de 3 a 5% da população, mas dificilmente são identificados e suas habilidades potencializadas. Estes alunos passam despercebidos e podem apresentar problemas de comportamento e até dificuldades de aprendizagem em algumas áreas sendo encaminhados para as unidades de saúde. O presente trabalho teve o objetivo de analisar como a interface entre saúde e educação pode apresentar uma oportunidade de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/ superdotação. Para tal foi realizado uma contextualização da temática e uma pesquisa com 16 profissionais da saúde que responderam a um questionário sobre a atuação dos profissionais de saúde nas escolas, qual a percepção que os profissionais têm dos

alunos encaminhados pelas escolas e sobre as possibilidades de parceria para o enriquecimento curricular dos alunos. Os profissionais de saúde desenvolvem ações de educação em saúde com foco em saúde ambiental, sexualidade, vacinação e avaliação antropométrica. No olhar dos profissionais de saúde, 75% dos alunos encaminhados para a UBS tinham problemas de aprendizagem e comportamentais, também 75% dos profissionais acreditam que os alunos encaminhados apresentam potencial de AH/SD. Conclui-se que a UBS pode contribuir com um olhar ampliado na avaliação dos alunos e que pode colaborar na realização de atividades de enriquecimento curricular.

PALAVRAS-CHAVE: Altas Habilidades. Superdotação. Programa Saúde na Escola. Enriquecimento Curricular. Parcerias.

ABSTRACT: Special Education has been winning more space in discussions about education in the reality of Brazilian schools. Part of the target group of special education students, students with giftedness account for 3 to 5% of the population, but are hardly identified and their skills enhanced. These students go unnoticed and may present behavioral problems and even learning difficulties in some areas being referred to the health units.

This study aimed to identify how the interface between health and education can present

an opportunity for curricular enrichment for students with giftedness. For that, a contextualization of the thematic was carried out and a research with 16 health professionals who answered a questionnaire about the health professionals 'performance in schools, the perception that the professionals have of the students sent by the schools and the possibilities of partnership for the students' curricular enrichment participated in the study. Health professionals develop health education actions focused on environmental health, sexuality, vaccination and anthropometric evaluation. In the health professionals' view, 75% of the students referred to the UBS had learning and behavioral problems, and 75% of the professionals believe that the students referred have giftedness potential. It is concluded that UBS can contribute with an extended view in the evaluation of the students and that can collaborate in the accomplishment of curricular enrichment activities.

KEYWORDS: Giftedness Health in School Program. Curricular Enrichment. Partnerships.

1 | INTRODUÇÃO

As políticas públicas de educação progrediram nas últimas décadas, mas ainda há muito que se discutir e evoluir em relação ao acesso e a permanência dos estudantes público alvo da educação especial (PAEE) nas escolas regulares. Dados do Censo Escolar 2015, apontam que no ano de 2008 apenas 31% das escolas brasileiras tinham estudantes PAEE em classes regulares, em 2015 este índice era de 56,6% (BRASIL, 2016). Ainda assim, pode-se observar que o maior número de matrículas do PAEE é relacionado à alunos com deficiência intelectual, deficiência física e com transtornos globais de desenvolvimento. O estudante com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), que também é público da educação especial, passa despercebido aos olhos dos professores, principalmente em escolas de periferia, onde muitos docentes acreditam não haver alunos com este potencial (AZEVEDO; METTRAU, 2010).

Os indivíduos com potencial para comportamento superdotado são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e aplicá-los a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano. Estes são capazes de desenvolver uma interação entre os três grupamentos de traços e, para tal, exigem uma ampla variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são oferecidos nos programas regulares de ensino, pelo menos no Brasil (RENZULLI, 2014). Para Chacon, et al, (2017), o trabalho com estudantes com AH/SD requer modificações no currículo regular, participação em tutoriais e atividades suplementares/enriquecimento, além da necessidade de trabalhar de modo cooperativo com outros profissionais envolvidos no processo.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação

Inclusiva (BRASIL, 2008), os alunos com alunos com AH/SD são aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Lombardi, et al, (2016), aborda a necessidade de estreitar a relação entre as áreas da educação e saúde, pois embora exista um direcionamento do Ministério da Educação sobre o atendimento aos alunos com necessidades especiais, há diversos outros transtornos mentais leves não considerados pela política inclusiva do Ministério que são atendidos pelos serviços de saúde e podem ser agravados no futuro quando não acompanhados de maneira adequada pelos dois serviços, incluindo as AH/SD.

Para Azevedo e Mettrau (2010), em relação ao universo escolar, o estudante com AH/SD normalmente passa despercebido pela escola, seja porque é um ótimo estudante, que tira boas notas, não atrapalha a aula e não dá trabalho ao professor, ou então porque é um estudante que chama a atenção para si, interrompe a aula, tumultua. Neste caso, será identificado pela sua indisciplina e não pelo seu potencial a ser desenvolvido. Há também o imaginário popular que diz que um estudante com AH/SD precisa ser um gênio, ser ótimo em todas as disciplinas, saber tudo e, principalmente, que este estudante não está na periferia, não está nas escolas públicas, que só iremos encontrá-lo nas escolas particulares e nas famílias de alto poder aquisitivo. Rolim, et al, 2017, reforçam que AH/SD não podem ser considerados exclusivamente como sinônimo de QI Alto.

De acordo com o Ministério da Educação “Estudos estatísticos indicam que aproximadamente 3 a 5% da população apresentam potencial acima da média estimada, em diversos contextos sociais” (BRASIL, 2006 p.19). Contudo, a maior dificuldade encontrada atualmente é sua identificação e o oferecimento de uma educação especializada e de qualidade (AZEVEDO; METTRAU, 2010). O trabalho de identificação precisa e deve ser realizado pela equipe escolar, por um grupo de docentes qualificados e capacitados com serviços de apoio à escola e na elaboração de parcerias (AZEVEDO; METTRAU, 2010). Por exemplo, em um trabalho de enriquecimento curricular é importante à presença de vários atores, que podem apresentar novos olhares e perspectivas aos estudantes, como por exemplo, as Unidades Básicas de Saúde (UBS) por meio do Programa Saúde na Escola (PSE).

As parcerias na identificação podem colaborar para diminuir as falhas na identificação errônea devido à falta de instrumentos e profissionais que avaliem as habilidades dos alunos, principalmente a não acadêmica, como por exemplos, as habilidades para liderança e musicais, antes de encaminharem os alunos para programas de enriquecimento (MENDONÇA; MENCIA; CAPELLINI, 2015).

O PSE vem contribuir para o fortalecimento de ações na perspectiva do desenvolvimento integral e proporcionar à comunidade escolar a participação em programas e projetos que articulem saúde, educação, cultura de paz e em outras

redes sociais para o enfrentamento das vulnerabilidades que comprometem o pleno desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos estudantes brasileiros. Essa iniciativa reconhece e acolhe as ações de integração entre Saúde e Educação já existentes e que têm impactado positivamente na qualidade de vida dos educandos (BRASIL, 2015).

A participação de profissionais da saúde no âmbito escolar envolve práticas importantes e necessárias ao processo de educação inclusiva, tanto em relação ao auxílio à instituição escolar e aos professores, quanto ao manejo adequado às questões específicas que o aluno requer no ambiente escolar além da orientação à sua família (SILVA JÚNIOR, GODOY E LINS, 2016).

O trabalho de promoção à saúde que deve ser desenvolvido pelas equipes das UBS nas escolas parceiras, por meio do PSE pode ser uma das estratégias de enriquecimento curricular propostas aos estudantes com indicadores de AH/SD. Neste sentido, a parceria Saúde e Educação pode ser realizada em diversas perspectivas de educação em saúde e saúde ambiental potencializando o enriquecimento curricular proposto pela equipe pedagógica da escola.

1.1 Objetivos

Sendo assim, o presente trabalho objetivou analisar como a interface entre saúde e educação pode apresentar uma oportunidade de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/ superdotação.

2 | CONTEXTUALIZANDO O TEMA

2.1 O aluno com Altas Habilidades/Superdotação

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora e escola (BRASIL, 2008). A discussão sobre a Educação Especial foi ampla na década de 1980, o que resultou em avanços do direito à educação dos alunos com deficiência, mais ainda pouco sobre o direito do aluno com AH/SD, que também é Público Alvo da Educação Especial (REIS; RONDINI, 2016).

O aluno com AH/SD, apresenta um conjunto de competências acima da média da população e, para que se desenvolva plenamente, necessita de Atendimento Educacional Especializado. Em muitos casos, os conteúdos abordados na série compatível com sua idade cronológica podem ser aquém do seu potencial. Por isso,

podem se desinteressar pelas aulas, apresentar baixo rendimento escolar e até mesmo comportamentos inadequados, que podem ser confundidos com hiperatividade e/ou déficit de atenção. Nesse sentido, algumas estratégias são indicadas para esse público, como a aceleração e o aprofundamento e/ou enriquecimento curricular (REIS; RONDINI, 2016).

Entre as diversas estratégias de enriquecimento que podem ser adotadas, uma delas é o Modelo Triádico proposto com Renzulli em 1977. O Modelo prevê a realização de atividades de enriquecimento curricular do Tipo I, II e III. As atividades de enriquecimento do Tipo I vão apresentar aos alunos uma ampla variedade de disciplinas, temas, profissões, hobbies, pessoas, locais e eventos que normalmente não são inseridos no currículo regular. Este enriquecimento pode ser apresentado para todos os alunos ou para um determinado grupo que já tenha manifestado interesse no tema. O enriquecimento curricular Tipo II, inclui materiais e métodos elaborados para promover o desenvolvimento de processos de pensamento e sentimento. Promove o desenvolvimento do pensamento criativo e a solução de problemas e processos afetivos, pesquisa em nível avançado, habilidades de comunicação escrita, oral e visual, além do desenvolvimento de atividades específicas focadas no interesse dos alunos. No Tipo III, os alunos assumem o papel de pesquisador de primeira categoria e vão dedicar tempo e esforços na aquisição e produção de conteúdo e conhecimento avançado em determinada área. As atividades do Tipo III podem ser realizadas de forma individual ou em pequenos grupos (RENZULLI, 2014).

O enriquecimento curricular do estudante com AH/SD precisa ser planejado respeitando seus gostos e interesses, como também habilidades que precisam ser melhor desenvolvidas, de qualquer forma, precisa ser atraente e prazeroso ao aluno, e não um “fardo” a ser carregado. Entre as diversas possibilidades de atividades a serem planejadas para estes alunos, uma delas é a parceria com as UBS, que através do PSE, tem muito a colaborar com atividades de enriquecimento curricular, sejam elas do Tipo I, II ou III.

2.2 A parceria entre saúde e educação

A relação entre os setores de Educação e de Saúde possui muitas afinidades no campo das políticas públicas por serem baseados na universalização de direitos fundamentais e com isso favorecem maior proximidade com os cidadãos nos diferentes cantos do país. Afinidade que, historicamente, já foi unidade, pelo menos no caso do Brasil, quando na década de 50 do século passado que o então Ministério da Educação e Saúde (MES) se desdobrou em dois: no Ministério da Saúde e no Ministério da Educação e Cultura, com autonomia institucional para elaboração e implantação de políticas em suas áreas. Na ocasião, as ações desenvolvidas pelo Departamento Nacional de Saúde, do antigo MES, passaram a ser responsabilidade do Ministério da Saúde (BRASIL, 2009).

A saúde entrava na escola para produzir uma maneira de conduzir-se, de “levar a vida”, baseada no ordenamento dos corpos a partir da medicalização biológica e/ou psíquica dos fracassos do processo ensino-aprendizagem. Uma relação totalmente voltada a questão do diagnóstico das patologias “apresentadas” pelos alunos seguido da medicalização necessária, uma relação que nem sempre foi harmoniosa. (FREITAS, 2016, FIGUEIREDO; MACHADO; ABREU, 2010). No entanto, esta não era nem é a única opção para trabalhar no encontro da educação com a saúde, ou seja: na implementação de políticas públicas e/ou propostas de ações intersetoriais que articulem as unidades de saúde às unidades escolares. Ao contrário, como reação de educadores e sanitaristas, surgiram outros modos de entender o estreito vínculo entre a produção do conhecimento e um viver saudável, os quais se centram no conceito ampliado de saúde, na integralidade e na produção de cidadania e autonomia (BRASIL, 2009).

A escola como um espaço de relações é ideal para o desenvolvimento do pensamento crítico e político, à medida que contribui na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde. As práticas em Educação e Saúde devem considerar os diversos contextos com o objetivo de realizar construções compartilhadas de saberes sustentado pelas histórias individuais e coletivas, com papéis sociais distintos – professores, educandos, merendeiras, porteiros, pais, mães, avós, entre outros sujeitos –, produzindo aprendizagens significativas e ratificando uma ética inclusiva. Desse modo, dimensionando a participação ativa de diversos interlocutores/sujeitos em práticas cotidianas, é possível vislumbrar uma escola que forma cidadãos críticos e informados com habilidades para agir em defesa da vida e de sua qualidade, e que devem ser compreendidos pelas equipes de Atenção Básica em suas estratégias de cuidado (BRASIL, 2015).

Nesta perspectiva, o PSE, foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, resulta do trabalho integrado entre o Ministério da Saúde e o Ministério da Educação, na intenção de ampliar as ações específicas de saúde aos alunos da rede pública de ensino: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2008). Entre suas diretrizes, destaca-se a que diz:

IV. Interdisciplinaridade e intersetorialidade, permitindo a progressiva ampliação da troca de saberes entre diferentes profissões e a articulação intersetorial das ações executadas pelos sistemas de Saúde e de Educação, com vistas à atenção integral à saúde de crianças e adolescentes (BRASIL, 2015, p.9).

A relação entre os adolescentes e os profissionais de saúde ainda é limitada, sendo a proposta do PSE uma oportunidade para estabelecer e manter um vínculo pautado na coresponsabilização e em uma postura de confiança entre adolescentes e as equipes de saúde da família. A implantação do PSE permite aos profissionais de

saúde a percepção do seu papel social de educador e possibilita aos adolescentes maior contato com a equipe da unidade de saúde (SANTIAGO, et al, 2012).

A escola deve ser entendida como um espaço de relações, um espaço privilegiado para o desenvolvimento crítico e político, contribuindo na construção de valores pessoais, crenças, conceitos e maneiras de conhecer o mundo e interfere diretamente na produção social da saúde. No contexto situacional do espaço escolar, encontram-se diferentes sujeitos, com histórias e papéis sociais distintos, que produzem modos de refletir e agir sobre si e sobre o mundo e que devem ser compreendidos pelas equipes de Saúde da Família em suas estratégias de cuidado (BRASIL, 2009). Neste contexto, a escola se torna um importante aliado na estratégia de fortalecimento da Atenção Primária à Saúde (SANTIAGO, et al, 2012).

2.3 O Programa Saúde na Escola

O PSE tem como objetivos promover a saúde e a cultura da paz, enfatizando a prevenção de agravos à saúde; articular ações do setor da saúde e da educação, aproveitando o espaço escolar e seus recursos; fortalecer o enfrentamento das vulnerabilidades desta clientela; e incentivar a participação comunitária contribuindo para a formação integral dos estudantes da rede básica (BRASIL, 2007; BRASIL, 2009). O PSE proporciona uma relação de parceria entre os serviços de educação e de saúde que vai além da questão curativa, dá busca ativa da doença, do diagnóstico e da proposição de tratamentos, bem como não veio para solucionar todas as dúvidas dos professores ou minimizar o encaminhamento dos alunos para a unidade de saúde. O PSE visa o estreitamento de relações e a proximidade no cuidado com a saúde integral dos estudantes em parceria com a escola, fomentando o cuidado dos alunos com sua saúde. O PSE propõe a troca de experiências e saberes, o cuidado com a saúde e o olhar para o território, além da avaliação clínica, o Programa interage com alunos, professores e pais de alunos na perspectiva da educação em saúde, na ampliação do cuidado, desenvolvendo atividades que fomentem a reflexão sobre a prevenção de agravos e a promoção da qualidade de vida.

Neste sentido, o PSE constitui uma possibilidade de suprimento de uma necessidade há tempos discutida: o fortalecimento da integração entre os setores educação e saúde, promovendo a intersetorialidade apregoada pelo Sistema Único de Saúde e a corresponsabilização entre estes setores, habituados a trabalhar isoladamente (SANTIAGO, et al, 2012). O PSE também veio fortalecer a Rede de Atenção à Saúde, proporcionando a criação de uma rede que vai além dos serviços tradicionais de saúde, ao incluir novos serviços e espaços que também são provedores de saúde e de doenças, dependendo da maneira como cuidamos do ambiente escolar.

A parceria entre os serviços de educação e saúde, passa a ser fundamental para ampliar o olhar de todos os envolvidos neste processo para a maneira de como a educação pode fomentar a saúde, bem como a saúde pode fomentar processos

educativos, proporcionando mais cuidado, responsabilidade individual com a saúde e qualidade de vida para toda uma comunidade.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa descritiva, de acordo com Gil (2010).

3.1 Local

A pesquisa foi realizada com profissionais de uma UBS da cidade de São Paulo que atuam no desenvolvimento das atividades do PSE em Escolas Municipais de Ensino Fundamental. A UBS é uma unidade de saúde do modelo assistencial Estratégia Saúde da Família, composta por 03 Equipes de Saúde da Família, sendo que cada equipe é composta por 06 Agentes Comunitários de Saúde (ACS), 02 Auxiliares de Enfermagem (AE), 01 Enfermeiro e 01 Médico.

A UBS conta com apoio de uma equipe multiprofissional NASF e PAVS. A equipe NASF (Núcleo de Apoio à Saúde da Família) é composta por 01 Fisioterapeuta, 01 Terapeuta Ocupacional, 01 Nutricionista, 01 Psicólogo, 01 Médico Pediatra, 01 Médico Ginecologista e 01 Assistente Social. O PAVS (Programa Ambientes Verdes e Saudáveis) é composto por 01 Agente de Promoção Ambiental (APA) e 01 Gestor Ambiental.

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram 16 profissionais de saúde, sendo eles: 09 ACS, 01 APA, 03 AE, 02 Enfermeiras e 01 Fonoaudióloga. A fim de resguardar a identidade dos participantes, estes são identificados no trabalho com letras e números, sendo P1 a P9 ACS, P10 APA, P11 a P13 AE, P14 e P15 Enfermeiras e P16 Fonoaudióloga.

Eles foram selecionados por atuarem em escolas no desenvolvimento das ações do PSE, na avaliação clínica dos alunos, avaliação antropométrica, atualização da carteira de vacinação, discussão de casos de alunos com dificuldades de aprendizagem e a realização de atividades educativas de educação em saúde para alunos, pais e professores.

3.3 Instrumento

Foi elaborado um instrumento de pesquisa com 04 perguntas abertas aplicadas aos profissionais de saúde participantes da pesquisa com o objetivo de identificar as atividades já desenvolvidas por eles nas escolas parceiras, a existência de alunos com AH/SD nas escolas e as possibilidades de atuação da UBS em propostas de enriquecimento curricular. Esse instrumento passou pela avaliação de juízes da área

e aplicação de piloto.

3.4 Procedimentos para a coleta e seleção de dados

Os dados foram coletados após reuniões de rotina da UBS e aplicada ao mesmo tempo para todos os participantes. Todos receberam as mesmas instruções e responderam de forma individual a pesquisa.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

Os dados foram analisados considerando as palavras chave em cada uma das respostas, buscando um agrupamento por temas semelhantes. Em alguns trechos foi utilizado a transcrição literal de algumas respostas de modo a ajudar a elucidar as conclusões alcançadas. A análise das respostas, seguiu a lógica do Mapa de Associação de Ideias de Mary Jane Spink (2010).

3.6 Procedimentos Éticos

O projeto de pesquisa obteve aprovações em Comitê de Ética em Pesquisa, da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), UNESP, campus de Marília e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 64353216.6.0000.5406, cujo parecer é de nº 1.939.831 datado de 23 de fevereiro de 2017. Vale ressaltar que esta pesquisa respeita as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, registradas na Resolução nº 422 do CONEP.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

As respostas dos participantes foram analisadas considerando as questões norteadoras, sendo agrupadas em quatro eixos: (1) Atividade desenvolvida pelos profissionais da UBS no PSE; (2) Características dos alunos encaminhados pelas escolas; (3) AH/SD nos alunos encaminhados para a UBS e (4) Presença de alunos com AH/SD em escolas parceiras do PSE e possibilidade de atuação. Para o presente trabalho foram analisados os eixos 1 e 4. Algumas respostas apresentadas na íntegra foram destacadas no formato *itálico* para representar melhor a opinião do participante.

4.1 Atividade desenvolvida pelos profissionais da UBS no PSE

As respostas perimiram caracterizar a atuação dos profissionais da UBS entrevistados em relação às escolas.

Agente Comunitário de Saúde (ACS) e Agente de Promoção Ambiental (APA)

Ações de educação em saúde sobre ciclo de vida e manejo do mosquito *Aedes aegypti* e os principais sintomas das doenças transmitidas por ele; ciclo de vida e manejo de outros animais sinantrópicos como ratos, baratas e pombos e sua importância para a saúde. Uso racional da água e as doenças de veiculação hídrica, sexualidade voltada à orientação sobre a gravidez na adolescência e métodos contraceptivos e rodas de conversa sobre intolerância religiosa.

Auxiliares de Enfermagem

Avaliação Antropométrica e verificação e atualização da carteira de vacinação.

Enfermeiros

Enfermeiros realizam a avaliação antropométrica e a atualização da carteira de vacinação, desenvolvem rodas de conversa com os alunos sobre alimentação saudável, deficiência física, biopirataria, uso de drogas ilícitas, *bullying* e intolerância religiosa.

Fonoaudiólogos

A participação da fonoaudióloga foi no apoio às enfermeiras em rodas de conversa com professores para a discussão de casos de alunos antes de serem encaminhados para os serviços da rede de saúde, como por exemplo, os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e para Ambulatórios de Especialidades, conforme a necessidade.

As ações realizadas por ACS e APA estão no âmbito das ações de educação em saúde, que são atividades educativas com o objetivo de sensibilizar e orientar os alunos para temas que são pertinentes ao território do entorno da escola e que de alguma forma podem resultar em agravos à saúde, conforme preconizado no PSE. Os AE são responsáveis por identificar alunos que estejam acima ou abaixo do peso esperado ou com a carteira de vacinação desatualizada para encaminhá-los ao atendimento necessário na unidade de saúde. Os enfermeiros também realizam ações de educação em saúde e avaliação clínica dos alunos, mas direcionam suas ações nas escolas principalmente nas discussões de casos de alunos que são identificados pelos professores com problemas de comportamento ou de aprendizagem, que juntamente com a fonoaudióloga, conseguem obter maiores informações sobre os alunos, avaliar a necessidade de agendamento de atendimento na unidade de saúde e até de buscar serviços como o CAPS para dar continuidade no tratamento e acompanhamento dos alunos.

As atividades desenvolvidas sobre educação em saúde se enquadram no Modelo de Enriquecimento para toda a Escola (REZULLI, 2014) e com atividades de enriquecimento do Tipo I e II (REIS; PÉREZ; FREITAS, 2015) pois podem ser aplicadas para todos os estudantes e não apenas para os já identificados com indicadores de

4.2 Presença de alunos com AH/SD em escolas parceiras do PSE e Possibilidades de Atuação

Ao serem questionados sobre a possibilidade de encontrar estudantes com indicadores de AH/SD nas escolas parceiras do PSE, na questão 4, 87,5% dos participantes dizem que Sim, apenas uma ACS e a fonoaudióloga afirmaram que Não. Para ACS e APA, a contribuição que a UBS pode oferecer se dá principalmente no apoio e encaminhamentos para atividades específicas. A participante P4 diz que *“encaminhando para profissionais ou instituições que possam desenvolver essas habilidades”*, dando a entender que talvez a escola não consiga trabalhar as habilidades destes alunos, continuando a P5 acrescenta que: *“Auxiliar no encaminhamento de atividades que contribuam para o desenvolvimento dessas habilidades”*. A participante P10 ainda completa que *“com ações do PSE, por ser informações diferenciadas. A equipe técnica informar a equipe docente sobre as habilidades dos alunos”*. Com um olhar mais ampliado para a questão, a enfermeira P14 diz que *“acredito que temos que modificar nosso olhar pontual para estes estudantes, utilizar uma maior sensibilidade e mostrar aos poucos para a escola que sua didática não é adequada para todos”*, a P15, apresenta um olhar mais clínico para parceria *“acredito que esta colaboração possa ser feita por meio de acompanhamento em consultas (médica, enfermagem) e junto à equipe multiprofissional (psicólogo, fonoaudiólogo, psiquiatra), etc. Podendo ainda encaminhar para serviços de referência”*.

Os demais 12,5% (uma ACS e uma fonoaudióloga), responderam que não é possível encontrar alunos com AH/SD nas escolas parceiras do PSE, a participante P7 fala sobre a realização de algum teste para esta identificação, enquanto P16 registra que *“identificação por parte da escola e ou familiares, porém desconheço na saúde pública algum local onde seja feita a avaliação desses casos”*. Para Azevedo e Mettrau (2010), a identificação dos alunos com AH/SD deve ser feita por professores, colegas, pais e familiares, entre outros. Ao citar “entre outros”, podemos incluir aí o profissional de saúde com o seu olhar, um olhar que não é viciado pelos vieses pedagógicos e que pode colaborar nesta tarefa da identificação destes alunos. Becker (2014), contraria os 12,5% que afirmam não ter alunos com AH/SD nas escolas parceiras do PSE, pois para a autora, a escola é o local mais comum de encontrar alunos com tais habilidades, mas destaca também que podemos encontrar pessoas com AH/SD em qualquer área, inclusive nas instituições de longa permanência para jovens e adultos, como as penitenciárias e também entre os moradores em situação de rua. Para Giacomozzi et al (2012), o fortalecimento desta parceria é essencial para abordar a questão do uso de substâncias lícitas ou ilícitas que acontece cada vez mais cedo entre os jovens, facilitando ações de prevenção e promoção à saúde que sozinha a escola não consegue conduzir.

Durante a revisão bibliográfica desta pesquisa não foram encontradas publicações que abordassem a relação saúde-educação como uma estratégia de enriquecimento curricular dos alunos com indicadores de AH/SD, os trabalhos encontrados abordavam a relação clínica da identificação de patologias e medicalização de alunos com algum transtorno, seja físico ou mental. O único trabalho que apresentou o olhar do profissional de saúde sobre as AH/SD, foi realizado por Rondini, Incau e Martins (2015), que abordaram a identificação de alunos com AH/SD e com Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) encaminhados por unidades educacionais para um Ambulatório Regional de Especialidades, ainda assim, o estudo relatou os métodos utilizados por duas médicas e uma psicóloga para definir o diagnóstico de AH/SD ou TDAH.

Silva Júnior, Godoy e Lins (2016), analisaram artigos que apresentavam a interface entre as áreas de saúde e educação como suporte à inclusão escolar publicados entre os anos de 2008 e 2015 nos periódicos Revista de Educação Especial e Revista Brasileira de Educação Especial. Todos os artigos selecionados pelos autores versavam sobre a parceria na inclusão de alunos público alvo da educação especial que apresentavam algum transtorno ou déficit de aprendizagem, mas nenhum dos mais de 20 artigos, abordava a questão dos alunos com AH/SD, mesmo assim, para os autores, há um indicativo de avanço nesta parceria.

Outros trabalhos, como os de Martins et al, Iorio, Chaves e Anache e os estudos de Martins, Pedro e Ogeda, todos publicados no ano de 2016, e as pesquisas de Mendonça, Mencia e Capellini (2015) realizaram vastas investigações em bases de dados de teses e dissertações com produção na área de Educação Especial e localizaram diversos trabalhos que abordavam a questão da identificação de alunos com indicadores de AH/SD, dos instrumentos e estratégias utilizadas para o enriquecimento curricular. Nenhuma referência é feita nestes artigos sobre qualquer tese ou dissertação que tenha focado nas parcerias para o enriquecimento curricular de alunos, tão pouco o Programa Saúde na Escola ou a área da saúde como uma destas possíveis parceiras. Quando a parceria é citada, ela é valorizada somente em relação as universidades, como nos estudos de Leonessa e Marquezine (2016), quando pesquisaram o perfil dos profissionais da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de AH/SD.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, pode-se concluir que o trabalho permitiu verificar que os profissionais da unidade de saúde realizam diversas ações de educação em saúde com alunos e professores das escolas. Os dados apresentados deixam evidente que a UBS pode ser um dos parceiros das escolas nas estratégias de enriquecimento curricular, uma vez que pode trabalhar em parceria com diferentes temáticas, considerando a multiplicidade de saberes que saúde e educação podem abordar.

Vale ressaltar que a parceria entre saúde e educação deve ir muito além da prática clínica focada na medicalização, sendo o PSE um importante meio para esta aproximação saudável entre as duas áreas.

Atualmente, poucos são os estudos nas áreas de AH/SD, sendo importante aprofundar novas pesquisas nestas áreas, principalmente nas relações de parcerias para o enriquecimento curricular e o PSE através das unidades de saúde podem ser importantes aliados neste processo.

Sugere-se que novas pesquisas com um número maior de participantes abordem a interface entre profissionais de saúde e educação na promoção de enriquecimento curricular para todos os alunos e principalmente para aqueles com AH/SD, visto ser de suma importância oportunizar o ensino em todas as áreas e ambientes.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Sonia Maria Lourenço de; METTRAU, Marsyl Bulkool. Altas Habilidades/ Superdotação: Mitos e Dilemas Docentes na Indicação para o Atendimento. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v. 1, n. 30, p.32-45, 2010.

BECKER, M. A. D. **É possível encontrar talentos nas ruas e instituições prisionais?** Revista Educação Especial. 2014, vol. 27, n. 50, p.689-698.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2. ed. Brasília: MEC, 2006. 143 p.

_____. Decreto nº. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. **Institui o Programa Saúde na Escola – PSE, e dá outras providências**. Diário Oficial da União 6 dez 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. 19 p. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na Escola**. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 96 p. (Cadernos da Atenção Básica n. 24).

_____. Ministério da Saúde. **Caderno do Gestor do PSE**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 68 p.

_____. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2015**: Brasília: MEC, 2016. 19 slides, color. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36521-apresentacao-censo-escolar-divulgacao-22032016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 03 jul. 2016.

CHACON, Miguel Claudio Moriel; PEDRO, Ketelin Mayra; KOGA, Fabiana de Oliveira; SOARES, Andrea Alves da Silva. Variáveis pessoais de professores e a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 775-786, dez. 2017.

FIGUEIREDO, Túlio Alberto Martins de; MACHADO, Vera Lúcia Taqueti; ABREU, Margaret Mirian Scherrer de. A saúde na escola: um breve resgate histórico. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 14, n. 2, p. 397-402, 2010.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Pedagogia e saúde na educação de alunos com deficiência: entre antigas e novas inter-relações. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 672-691, 2016.

GIACOMOZZI, Andréia Isabel; ITOKASU, Maria Cristina; LUZARDO, Adriana Remião; FIGUEIREDO, Camila Detoni Sá de. Levantamento sobre uso de álcool e outras drogas e vulnerabilidades relacionadas de estudantes de escolas públicas participantes do Programa Saúde do Escolar/Saúde e Prevenção nas Escolas no município de Florianópolis. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 612-622, 2012.

GIL, Antônio Carlos. Como Elaborar Projetos de Pesquisa. 5ª Ed. Editora Atlas, 2010.

IORIO, Naila Mattos; CHAVES, Fernanda Ferreira; ANACHE, Alexandra Ayach. Revisão de literatura sobre aspectos das avaliações para Altas Habilidades/Superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 29, n. 55, p. 413-428, 2016.

LEONESSA, Viviane Tramontina; MARQUEZINE, Maria Cristina. O perfil dos profissionais da unidade de apoio à família dos núcleos de atividades de altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 653-666, dez. 2016.

LOMBARDI, Antônio Benedito; OLIVEIRA, Aline Emanuele Ferreira; SOUZA, Bianca Emanuelle; LIMA, Bianca Layne Gomes; BARBOSA, Cecília Tavares; SILVA, Danielli Robadel; MONTORO, Mariane Aranjues; DARWICH FILHO, Ricardo Zanóbio. As inconsistências na legislação sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE): uma observação que demanda interdisciplinaridade e intersetorial da educação e da saúde. **Polêmica**, v. 16, n. 4, p. 01-13, dez. 2016.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Marques Maria. Altas habilidades/superdotação: o que dizem as pesquisas sobre estas crianças invisíveis? **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 561-568, 2016.

MARTINS, Bárbara Amaral; PEDRO, Ketilin Mayra; OGEDA, Clarissa Maria Marques; SILVA, Rosilaine Cristina; KOGA, Fabiana de Oliveira; CHACON, Miguel Claudio Moriel. Altas Habilidades/Superdotação: Estudos no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, n. 1, p. 135-139, 2016.

MENDONÇA, L. D.; MENCIA, G. F. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. Programas de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades ou superdotação: análise de publicações brasileiras. **Revista Educação Especial**. 2015, vol. 28, n. 53, p.721-734.

REIS, Verônica Lima dos; RONDINI, Carina Alexandra. **Legislação sobre Altas Habilidades/Superdotação: questionamentos que apontam caminhos**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2014. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 2 da disciplina Contextualização e Conceito das Altas Habilidades ou Superdotação do curso de Especialização em Educação Especial (tronco comum) Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: <http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/85818/mod_resource/content/6/Texto%20-%20AHSD%20D02T02/index.html> Acesso em: 09 dez. 2016.

REIS, Verônica Lima dos; PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Enriquecimento Extracurricular**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2014. Trata-se de texto do tipo e-book da semana 2 da disciplina Escolarização do Estudante com Altas Habilidades ou Superdotação do curso de Especialização em Educação Especial (tronco comum) Programa Rede São Paulo de Formação Docente. Acesso restrito. Disponível em: http://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/100208/mod_resource/content/15/Texto%20-%20AHSD%20D07T02/index.html Acesso em: 09 dez. 2016.

RENZULLI, Joseph. Modelo de enriquecimento para toda a escola: um plano abrangente para o desenvolvimento de talentos e superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p.539-562, 2014. Tradução: Suzana Graciela Pérez Barrera Pérez. Título original “The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for the development of talents and giftedness”.

ROLIM, Alan da Silva; BEZERRA, Ana Keyvne Pereira, SOUZA, Cássia Keyve Rodrigues; DUARTE, Sandra Mary. Entendendo a complexidade de crianças com altas habilidades inseridas no âmbito escolar. **Diaphora** Revista da Sociedade de Psicologia do Rio Grande do Sul, v. 17, n. 1, p. 26-28, dez. 2017.

RONDINI, Carina Alexandra; INCAU, Camila; MARTINS, Raul Aragão. Concepções de profissionais

de saúde sobre altas habilidades e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 32, p. 152-170, 2015.

SANTIAGO, Lindelvania Matias de et al. Implantação do Programa Saúde na Escola em Fortaleza-CE: atuação de equipe da Estratégia Saúde da Família. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 6, n. 65, p.1026-1029, dez. 2012.

SILVA JÚNIOR, Samuel Vinente; GODOY, Shirley Alves; LINS, Sarah Raquel Almeida. Interface entre educação e saúde no suporte à inclusão escolar: uma revisão da produção científica publicada entre 2008 e 2015. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 3, n. 6, p. 121-146, dez. 2016.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. 2010.

JOGO: POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER AÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR

Isabela Natal Milak
Sonia Regina Silveira Gonçalves
Vidalcir Ortigara

RESUMO: O texto tem por objetivo explicitar que as referências bibliográficas de maior divulgação na área de Educação Física referentes ao jogo circunscrevem a possibilidade de uma ação afirmativa ante o ato de ensiná-lo. Nosso pressuposto é de que a atividade de jogo é a principal no processo do desenvolvimento psicossocial do sujeito. Nesse sentido, apresentamos a perspectiva Histórico Cultural, em particular a proposição davidoviana, como a que possibilita orientar a organização do ensino referente ao jogo, o que implica um posicionamento diretivo de organização do ensino por parte dos professores em relação a essa atividade no processo formativo das crianças na Educação Infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Jogo. Ensino. Educação Física. Histórico Cultural.

1 | INTRODUÇÃO

Ao tomarmos o jogo como objeto de estudo, verificamos uma unanimidade entre os autores em afirmar sua importância no processo de desenvolvimento das crianças

e, portanto, sua relevância como tema a ser abordado pedagogicamente no âmbito escolar, principalmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso também se verifica em relação à Educação Física, concebida como atividade a ser proporcionada no processo de formação das futuras gerações. Porém, o fato de atribuir-lhe equivalente dimensão não significa que as argumentações tenham os mesmos fundamentos teórico-pedagógicos, o que resulta em diferentes abordagens didático- metodológicas na proposição de organização do ensino do jogo. Dependendo da compreensão de jogo, orientam-se processos didáticos distintos para sua abordagem na esfera escolar. Em nosso entendimento, os estudos com maior destaque nas pesquisas sobre o tema, as obras mais citadas nos estudos sobre o jogo no âmbito da Educação e da Educação Física terminam por esvaziar a possibilidade de uma ação afirmativa frente ao ato de ensinar o próprio jogo.

Para explicitar ao leitor nosso ponto de partida, esclarecemos que consideramos o jogo e, mais especificamente, o jogo de papéis, como a atividade principal da criança no período pré-escolar, ou seja, é a atividade de jogo que promove as substanciais mudanças e alterações no desenvolvimento psicossocial do

sujeito (LEONTIEV, 2016). De acordo com a teoria Histórico-Cultural, o jogo é uma atividade de origem social e, como qualquer outra atividade cultural, o homem precisa apreendê-la mediante relações estabelecidas com outros homens.

No campo da educação, as teorias de jogo mais presentes nas literaturas, grosso modo, são as seguintes:

- Teoria do Descanso ou do Recreio – O jogo seria uma forma de recreio, com o objetivo de proporcionar descanso ao organismo e ao espírito fatigados. Seus autores são: Guts Muts (1759-1839) e Moritz Lazarus (1824-1903). Podemos observar nessa teoria como a questão lúdica está presente, e como o jogo é apenas instrumento de lazer.
- Teoria do Ativismo ou da Recapitulação – Os jogos estabelecem relações com os períodos da evolução histórica da humanidade. A criança recapitula os estágios da civilização. Baseia-se na lei biogenética de Ernst Haeckel (1834-1919) – a ontogênese recapitula a filogênese. Nessa teoria o jogo acontece naturalmente, sendo um fator biológico da criança.
- Teoria do Excesso de Energia – A criança teria um excesso de vitalidade e, por não ter atividades ‘sérias’, as energias seriam acumuladas, o que lhe exige ações de equilíbrio energético, desempenhadas principalmente pelo gasto energético na ação de jogo. Friedrich Schiller (1759-1805) e Herbert Spencer (1820-1903) são seus autores. Essa visão está muito presente principalmente na Educação Infantil, quando as próprias professoras realizam falas do tipo “as crianças estão muito agitadas hoje, precisam jogar para extravasar suas energias”.
- Teoria do Exercício Preparatório ou Prévio – O jogo seria uma preparação para a vida ‘séria’. Cada classe de animal utilizaria certos jogos que corresponderiam às atividades dos animais adultos de sua espécie. Para essa teoria, cujo autor é Karl Gross (1861-1946), o jogo é pré-exercício e, por remeter ao natural, universal e biológico, é necessário para o treino de instintos herdados.

De maneira geral, essas teorias oferecem visões parciais do fenômeno, colocando sua importância na hereditariedade e/ou em aspectos fisiológicos. Partem de indivíduos em situação evolutiva, destacando-os da vida social, como se não estivessem em interação como em um processo de apropriação da cultura. Portanto, no aspecto pedagógico, o jogo aparece apenas como um ato de ensinar “desinteressado”, que ocorreria de forma espontânea.

Quando mencionamos o ato de ensinar “desinteressado”, estamos nos contrapondo ao que Duarte (1998) indica sobre o ato educativo, especialmente o escolar, diante do qual aponta a necessidade de se constituírem ações afirmativas. Uma vez entendido como atividade intencionalmente dirigida por determinados fins, ou seja, produzir a humanidade em cada novo indivíduo não pode ocorrer espontaneamente. O ato educativo, portanto, tem a direção estabelecida por ser uma relação entre educador e educando cuja finalidade – a humanização do indivíduo – é resultado desse mesmo ato.

Duarte assinala que no âmbito educacional existem perspectivas que apresentam

ações afirmativas sobre o ato de ensinar e outras que são negativas, vale dizer, atos de ensinar “desinteressados”, como citamos anteriormente. Como pretendemos expor neste texto, em relação ao jogo essa questão se apresenta explicitamente. Os autores que discutem o jogo e que têm maior repercussão nos estudos da Educação Física ressaltam a sua importância no processo de formação na educação básica, principalmente na Educação Infantil, porém nem todos partem dos mesmos princípios. As obras citadas com mais recorrência são *Homo Ludens*, de Johan Huizinga; *O Brincar e a Realidade*, de Donald Winnicott; *O Jogo e a Educação Infantil*, e *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*, de Tizuco Kishimoto. Apresentaremos essas obras sem a pretensão de realizar uma exposição exaustiva, apenas destacaremos os pontos que consideremos centrais para nosso debate.

O objetivo do estudo foi realizar uma análise que nos possibilitasse destacar que essas perspectivas apresentam proposições negativas ante o ato de ensinar (DUARTE, 1998). Do nosso ponto de vista, a teoria Histórico-Cultural é a que conduz a um posicionamento afirmativo frente ao ato de ensinar. Dessa forma, faremos a exposição das perspectivas de Huizinga, Winnicott e Kishimoto mostrando seus limites e apontando a possibilidade de sua superação pela abordagem da teoria Histórico-Cultural.

2 | PERSPECTIVAS DIVERSAS REFERENTES AO JOGO

Este tópico objetiva expor os exames realizados das obras dos três autores mais citados nos estudos de jogo no âmbito da Educação Física. Iniciamos com a obra de John Huizinga, *Homo ludens*, em seguida apresentamos a obra de Donald Winnicott, *O Brincar e a Realidade*, e finalizamos com as obras de Tizuco Kishimoto, *O Jogo e a Educação Infantil* e *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*.

2.1 O jogo na perspectiva de Huizinga

Uma das investigações realizadas a respeito do jogo foi empreendida por Huizinga, em sua obra *Homo ludens* (1971). O autor pesquisou o jogo em diferentes culturas e línguas, e também suas aplicações. Ao escrever sobre a origem do jogo, Huizinga (1971, p.3) aponta que “O jogo é fato mais antigo que a cultura, pois esta, mesmo em suas definições menos rigorosas, pressupõe sempre a sociedade humana; mas, os animais não esperaram que os homens os iniciassem na atividade lúdica”. Partindo do pressuposto que o jogo não é uma atividade exclusivamente humana, Huizinga o destaca como sendo um fenômeno natural, determinado pelo lúdico. Acredita que é no jogo e pelo jogo que a civilização se desenvolve, o que o leva a fazer as seguintes indagações: “em que medida a cultura atual continua se manifestando através de formas lúdicas? Até que ponto a vida dos homens que participam dessa cultura é dominada pelo espírito lúdico?” (HUIZINGA, 1971, p.217).

O autor argumenta que a vida social moderna vem perdendo suas formas lúdicas devido ao aumento das competições, tanto sociais quanto esportivas. A própria sistematização e regulamentação cada vez maior do esporte implicam a perda de uma parte das características mais puras. Em suas reflexões, Huizinga (1971 p.219-220) expõe que

O espírito profissional não é mais o espírito lúdico, pois lhe afeta a espontaneidade, a despreocupação. Isto afeta também os amadores que começam a sofrer de um complexo de inferioridade. Uns e outros vão levando o esporte cada vez mais para longe da esfera lúdica propriamente dita, a ponto de transformá-lo numa coisa *sui generis*, que nem é jogo nem é seriedade.

Podemos observar que na Educação Física a sobrevalorização do esporte performance que muitas vezes leva os profissionais a não perceberem a dimensão educativa do jogo, privilegiando atividades em que os mais “poderosos” merecem atenção, e os perdedores traduzem-se em pontos ganhos, transformando-se em eliminados. Na perspectiva de Huizinga, por outro lado, a superação desse profissionalismo ocorreria pela retomada da naturalidade da prática das atividades lúdicas.

Ao procurar descrever o jogo, o autor apresenta o que considera as principais características que abrangem tanto as manifestações competitivas quanto as demais.

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida cotidiana” (HUIZINGA, 1971, p.33).

O autor argumenta que o jogo dá certa liberdade e alívio de tensão por permitir ao indivíduo transportar-se para um espaço distinto da vida cotidiana, colocando-o no mundo da representação. Em seu desenvolvimento, o jogo possibilita que os participantes sejam envolvidos em uma espécie de magia que faz com que as pessoas permaneçam nesta situação mantendo a atenção fortemente centrada nas atividades previstas por ele.

Segundo sua teoria, Huizinga (1971, p.8) explora o caráter “não sério” do jogo relatando que,

Em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade. À primeira vista, esta oposição parece tão irredutível a outras categorias como o próprio conceito do jogo. Todavia, caso o examinemos mais de perto, verificaremos que o contraste entre jogo e seriedade não é decisivo.

Ao apontar essa questão, o autor procura explicitar que isso não tem como consequência a consideração de que a brincadeira infantil deixe de ser séria. Quando a criança brinca, o faz de modo bastante compenetrado. A pouca seriedade a que faz referência está relacionada ao cômico, ao riso que geralmente acompanha o ato lúdico e se contrapõe historicamente ao trabalho, considerado atividade séria.

Essa teoria vê no jogo a importância fundamental do fator lúdico para a civilização. Essa seria a base de todas as formas lúdicas. Para o autor, uma verdadeira civilização não pode existir sem o elemento lúdico que tenha como sua própria essência a presença de elementos não materiais. “De certo modo, a civilização sempre será um jogo governado por certas regras, e a verdadeira civilização sempre exigirá o espírito esportivo, a capacidade de *fair play*. O *fair play* é simplesmente a boa fé expressa em termos lúdicos.” (HUIZINGA, 1971, p.234). Assim, ao expor a intensidade do jogo e seu poder de fascinação, Huizinga escreve que este não pode ser explicado por análises biológicas, lógicas ou estéticas, apesar de se constituir numa função de vida. Para ele, devemos nos limitar a descrever suas principais características, ao invés de nos preocuparmos em tentar defini-lo. Em suas palavras, explica que “O jogo lança sobre nós um feitiço; é ‘fascinante’, ‘cativante’. Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia.” (HUIZINGA, 1971, p.13).

De acordo com essa breve exposição pode-se deduzir que o autor não considera o jogo como uma criação plenamente humana, e sim como uma atividade de origem natural. Ademais, não concebe o jogo como uma atividade que se desenvolveu juntamente com a cultura humana; logo, acredita que o ser humano já nasce com o instinto de jogar e que o nosso “jogar” possui a mesma gênese das ações motoras dos animais.

Ao focar o atributo lúdico do jogo como elemento pedagógico, o autor retrata um jogo “espontâneo”, facilitado pelo professor, que ensina aos jogadores as regras e como jogar, valorizando os comportamentos “certos” e penalizando os “errados”. A meta não é a busca de maior “clareza” sobre o conteúdo do jogo, mas sim de “clareza” quanto às formas que precisam ser definidas por uma linguagem de “fácil” compreensão, comunicação e controle, linguagem que facilmente induza os alunos à “alegria”.

Nesse quadro, valorar o jogo no limite de suas características lúdicas reflete um posicionamento negativo diante do ato de ensinar, pois limita o conteúdo pedagógico do jogo, sua própria essência de conhecimento. Em última instância, transforma o processo de ensino aprendizagem em algo desprovido de conteúdo.

2.2 O jogo na perspectiva de Winnicott

Para explicar sua obra *O brincar e a realidade*, Winnicott (1971) observa que ela é em grande parte psicanalítica e também psicoterápica. Ao anunciar sua tese esclarece que ela é muito simples e com poucas palavras se pode descrevê-la.

A psicoterapia se efetua na sobreposição de duas áreas do brincar, a do paciente e a do terapeuta. A psicoterapia trata de duas pessoas que brincam juntas. Em consequência, onde o brincar não é possível, o trabalho efetuado pelo terapeuta é dirigido então no sentido de trazer o paciente de um estado em que não é capaz de brincar para um estado em que o é. (WINNICOTT, 1971, p.59, em itálico no original).

Nesse contexto, a experiência existencial do homem se constrói no brincar, ocorrendo na zona de fenômenos transacionais. O jogar não se encontra nem dentro (dualidade psíquica interna) nem fora (realidade externa), mas sim no campo neutro entre os dois.

O autor conceitua o jogo como atividade na qual se dá o contraste entre a realidade psíquica interior ou pessoal com o mundo real do indivíduo.

(...) é a *brincadeira que é universal* e que é própria da saúde: o brincar facilita o crescimento e, portanto a saúde; o brincar conduz os relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo e com os outros. (WINNICOTT, 1971, p.63, itálico no original).

A comunicação sob a forma de jogo na psicoterapia adquire uma forma involuntária de linguagem com caráter altamente simbólico. O desvendamento desse simbolismo mostrará como a criança está aprendendo a trabalhar com certas imposições da realidade social e como consegue resolver alguns traumas e situações indesejáveis.

Para Winnicott (1971, p.71)

A importância do brincar é sempre a precariedade do interjogo entre a realidade psíquica pessoal e a experiência de controle de objetos reais. É a precariedade da própria magia, magia que se origina na intimidade, num relacionamento que está sendo descoberto como digno de confiança.

Ao fazer tal análise, o autor relata que quando um paciente não pode brincar, o psicoterapeuta tem de atender a esse sintoma principal antes de interpretar fragmentos de conduta. Indica também que o brincar é sempre possível de se tornar assustador, razão pela qual os jogos e sua organização devem ser encarados como parte de uma tentativa de prevenir o aspecto assustador do brincar.

A esse respeito, Winnicott (1971 p.75) explica ainda que

Pessoas responsáveis devem estar disponíveis quando crianças brincam, mas isso não significa que precisem ingressar no brincar das crianças. Quando o organizador tem de se envolver, numa posição de administrador, ocorre então a implicação de que a criança ou crianças são incapazes de brincar no sentido criativo (...).

Tal fato pode, em certo sentido, ser percebido nas aulas de Educação Física, em que a única preocupação docente é proporcionar o brincar como experiência criativa, mais uma vez reforçando o professor apenas como organizador de atividades, sem envolvimento no processo ensino-aprendizagem, uma vez que o jogo deve surgir da subjetividade do próprio aluno.

Aqui novamente podemos perceber que o jogo está relacionado a experiências criativas, uma experiência de continuidade espaço-tempo, uma forma básica de brincar. Nesse contexto, verificamos que tais características contribuem para o desenvolvimento de um posicionamento negativo no ato de ensinar.

Na Educação Física essa perspectiva é assumida por professores que desenvolvem uma postura do jogo como evasão da realidade, um descompromisso com a apropriação de conhecimento e com a possibilidade de ampliação do universo cultural de seus alunos.

Para o autor, os indivíduos vivem criativamente e sentem que a vida merece ser vivida, ou então que não podem viver criativamente e têm dúvidas sobre o valor de viver. Essa questão, segundo ele, está diretamente relacionada à qualidade e à quantidade das provisões ambientais no começo ou nas fases primitivas da experiência da vida de cada bebê.

Nesse sentido, o jogo exerce a função de acontecer naturalmente, tornando difícil ilustrar algo tão óbvio quanto o brincar. E é talvez apenas com ele que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação. É pertinente reconhecer uma limitação de possibilidades afirmativas no ato de ensinar o jogo nessa perspectiva.

2.3 O jogo na perspectiva de Kishimoto

Kishimoto ressalta que a amplitude do jogo é muito grande. Essa amplitude é notada também em alguns termos e palavras cujo significado abrange grande quantidade de atividades. Kishimoto (1994, p.117) explica que “As primeiras representações postulavam o jogo como recreação, descanso do espírito para o duro trabalho intelectual.” Para ela, o fato de não se ter explicado o que não é jogo fez com que ele fosse contraposto ao trabalho e às atividades consideradas sérias.

Segundo a autora, o que oferece dificuldade para a conceituação de jogo é o emprego de vários termos como sinônimos. Jogo, brinquedo e brincadeira têm sido utilizados com o mesmo significado.

Para evitar essa equivalência em seus estudos sobre “*O jogo e a educação infantil*”, Kishimoto (1998, p.7, negrito no original) esclarece que “[...] **brinquedo** será entendido sempre como **objeto, suporte da brincadeira, brincadeira como descrição de uma conduta estruturada, com regras e jogo infantil para designar tanto o objeto e as regras do jogo da criança (brinquedo e brincadeiras)**”.

Assim, de acordo com a autora, o jogo entendido como ação livre tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pela criança pelo simples prazer de jogar não encontraria lugar na escola. Então, ao incorporar o jogo à sua prática pedagógica, a escola cria a figura do jogo educativo. De acordo com Kishimoto (1996, p.28), o brinquedo educativo é utilizado nas escolas desde o Renascimento:

O jogo serviu para divulgar princípios de moral, ética e conteúdos de história, geografia e outros a partir do Renascimento, o período de “compulsão lúdica”. O Renascimento vê a brincadeira como conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo. Ao atender as necessidades infantis, o jogo infantil torna-se forma adequada para a aprendizagem dos conteúdos escolares. Assim, para se contrapor aos processos verbalistas de ensino, à palmatória vigente, o pedagogo deverá dar forma lúdica aos conteúdos.

Segundo a autora, essa posição ganhou mais força a partir do século XX, quando o jogo voltou a ser entendido como recurso importante para o ensino. Essa importância se deve ao fato de que o brincar educativo introduz, nas situações de aprendizagem, propriedades lúdicas de prazer, de capacidade de criação, de ação ativa e motivadora.

No desenvolvimento de jogos e brincadeiras, o professor deve propor às crianças perguntas que agucem sua curiosidade. O papel do professor será de orientar a criança a descobrir todas as possibilidades oferecidas pelos jogos, porém respeitando o momento de aprendizagem dos alunos. Estes deverão sugerir e criar situações, interagindo com um meio rico em possibilidades de agir, sistematizando os conceitos e dominando novas formas de ação.

Por outro lado, Kishimoto observa que apesar da riqueza de oportunidades de aprendizagem que os jogos propiciam, o professor não pode ter certeza se a construção do conhecimento efetuada pela criança será exatamente a mesma desejada por ele. Nessa situação ele deve exercer a função de orientador, intervindo para conduzir o pensamento dos alunos ao rumo desejado e comentando os erros para mostrar quais afirmações são consideradas para a resolução do problema proposto.

A utilização do jogo potencializa a exploração e a construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros bem como a sistematização de conceitos em outras situações que não jogos. Ao utilizar de modo metafórico a forma lúdica (objeto suporte de brincadeira) para estimular a construção de conhecimento, o brinquedo educativo conquistou um espaço definitivo na educação infantil. (KISHIMOTO, 1996, p.37-38).

A autora destaca a importância do uso de três tipos de jogos em situações pedagógicas: brincadeiras tradicionais, brincadeiras de faz-de-conta e jogos de construção. As brincadeiras infantis tradicionais, relacionadas ao folclore, refletem a mentalidade popular e se expressam, sobretudo, pela oralidade. O professor pode explorar essas situações mostrando o contexto histórico, o tipo de relação estabelecida, as regras etc. Podemos citar como exemplos desse tipo de brincadeira o jogo de amarelinha, empinar papagaio, jogar peão, jogos com bolinhas de gude ou pedrinhas.

As brincadeiras de faz-de-conta, também conhecidas como simbólicas, consistem na representação de papéis e permitem expressar sonhos e fantasias, além de auxiliar a compreender as funções no contexto social, oferecendo oportunidades de interações sociais e aquisição de símbolos. O professor pode alterar o significado dos objetos e das situações para criar novos significados, expandindo, assim, os conceitos da criança.

Os jogos de construção, por sua vez, são de grande importância para enriquecer a experiência sensorial, estimular a criatividade e desenvolver habilidades. Construindo, transformando e destruindo, a criança expressa seu imaginário e sua afetividade, desenvolvendo-se intelectualmente.

Desse modo, para Kishimoto as brincadeiras permitem que a criança desenvolva

capacidades tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação, além de favorecer a socialização por meio da interação, da utilização e da experimentação de regras e papéis sociais.

Em síntese, a autora complementa que

O significado usual da prática educativa e os estudos de natureza psicológica referendam sua adoção na educação infantil. Qualquer jogo empregado pela escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas e, ao mesmo tempo, um elemento indispensável ao desenvolvimento infantil. Se a criança age livremente no jogo de faz-de-conta dentro de uma sala de educação infantil, expressando relações que observa, no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil, por meio de objetos simbólicos dispostos intencionalmente, a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, qualquer jogo empregado pela escola, desde que respeite a natureza do ato lúdico, apresenta o caráter educativo e pode receber também a denominação geral de jogo educativo. (KISHIMOTO, 1998, p.22).

Nas perspectivas apontadas, o jogo passa a ser um material pedagógico oportunizando as funções lúdicas, como uma das formas adequadas para aprendizagem dos conteúdos escolares, contrapondo-se aos processos verbalistas de ensino. O próprio professor aparece apenas como orientador das atividades, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças, que são responsáveis por criar situações, interagindo e recriando novas formas de ação.

3 | POSSIBILIDADES DE DESENVOLVER PROPOSIÇÕES AFIRMATIVAS NO ATO DE ENSINAR O JOGO

Uma das compreensões essenciais da teoria Histórico-Cultural é que “o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade.” (LEONTIEV, 1978, p.279). Ademais, ser social corresponde à “reprodução da vida em contraposição ao simples tornar-se outra coisa; à adaptação ativa, com a modificação consciente do ambiente, em contraposição à adaptação meramente passiva.” (LUKÁCS, 2007, p.227).

O desenvolvimento do ser social é condicionado pela atividade que o vincula à natureza. Ele não dispõe a princípio das propriedades que o caracterizam como ser humano, necessita adquiri-las ativamente (MARTINS, 2013). Em relação ao conceito de atividade, Davídov (1988, p.11) escreve que

A essência do conceito filosófico-psicológico materialista dialético da atividade está em que ele reflete a relação entre o sujeito humano como ser social e a realidade externa - uma relação mediatizada pelo processo de transformação e modificação desta realidade externa. A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana

material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa, etc.). Entretanto, todas estas formas derivadas da atividade estão invariavelmente ligadas com a transformação, pelo sujeito, de um ou outro objeto que tem forma ideal (sob a forma ideal).

No decorrer da vida o ser humano passa por alguns estágios. Cada estágio é representado por uma atividade principal, ou seja, a atividade essencial que o ser humano utiliza para se relacionar com a realidade naquele dado momento. Leontiev (1978) afirma que o desenvolvimento dessa atividade é responsável pelas mudanças mais importantes nos processos psíquicos da criança e nas particularidades psicológicas da sua personalidade.

De acordo com Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais o ser humano passa no decorrer da vida são:

- Comunicação emocional direta dos bebês com os adultos;
- Atividade objetual manipulatória;
- Jogo de papéis (ou protagonizado);
- Estudo;
- Comunicação íntima pessoal entre os adolescentes;
- Atividade profissional/de estudo.

Diante dos estágios de desenvolvimento supracitados, destacamos a atividade de jogo de papéis. Esse estágio de desenvolvimento faz com que a criança se aproprie do mundo concreto dos adultos reproduzindo suas ações. Tal reprodução depende do modo como a criança percebe o mundo adulto, ou seja, essa reprodução não é instintiva como defendem muito autores, mas sim apreendida a partir da relação da criança com o mundo. A criança ainda não domina as operações realizadas pelos adultos de maneira integral, mas por meio do jogo ela consegue saciar a necessidade de agir. O jogo é a atividade em que tem lugar a orientação da criança no sentido mais geral, mais fundamental da atividade humana. Sobre essa base se forma na criança a vontade de realizar uma atividade socialmente significativa e socialmente valorizada.

Conforme descrito anteriormente, o jogo é a atividade principal da criança em idade pré-escolar. Tomando como ponto de partida estudos experimentais, Elkonin (2009) aponta quatro níveis de desenvolvimento do jogo:

1. Primeiro nível: o conteúdo central é constituído basicamente por ações com os objetos aos colegas de jogo, indiferentemente da ordem; os papéis existem na realidade, mas são determinados pelo caráter das ações. Em geral as crianças não se atribuem os nomes a cujos papéis assumem. As ações são monótonas e se constituem de uma série de operações repetitivas. A lógica das ações é infringida com facilidade sem que as crianças protestem.
2. Segundo nível: o central no jogo é a ação com o objeto, o que está em primeiro plano é a correspondência da ação lúdica com a ação real. Os papéis e as funções são determinados pelas crianças. A representação reduz-se a executar as ações de acordo com o papel dado. A lógica das

ações é determinada pela sucessão observada da vida real. O número de ações é ampliado e transpõe o limite de um só tipo.

3. Terceiro nível: o conteúdo central é a interpretação do papel e a execução das ações, entre as quais se destacam as ações especiais transmissoras do caráter das relações com os outros participantes. Antes de começar o jogo as crianças mencionam os seus papéis, que determinarão o seu comportamento. As ações adquirem variedade. Aparece a fala teatral dirigida ao companheiro de jogo. A infração das ações é vista com desaprovação pelo grupo. Destacam-se as regras de conduta a que as ações das crianças estão submetidas.
4. Quarto nível: o conteúdo central é a execução de ações relacionadas à atitude de terceiros. Os papéis estão bem definidos. A fala tem um caráter teatral. As ações desenvolvem-se na ordem da lógica real. As regras estão claramente destacadas. Estão enfatizadas as ações dirigidas para os vários personagens do jogo. A infração das regras é repelida, é necessário ter racionalidade sobre as regras.

Vejamos um exemplo que caracteriza todos esses níveis. A criança brinca de professora de jardim de infância. Ela precisa alimentar as crianças. No primeiro nível suas ações vão ser simplesmente o ato de dar de comer. No segundo nível a criança já dará de comer em determinada ordem (colocar a comida no prato, colocar na colher, dar de comer). No terceiro nível as crianças já representam conjuntamente, de forma determinada. Uma é a cozinheira que prepara a comida e serve os pratos, outra é a professora que organiza e dá de comer, sendo que existe um diálogo teatral. No quarto nível todos têm papel definido e o que predominam são as regras de conduta que se expressam verbalmente, por exemplo, em advertências: “se você não comer, não vai brincar depois”, “tem que lavar as mãos antes de comer”, etc. Aqui está o nível mais elevado do jogo de papéis.

A criança realiza a atividade de jogo – como já descrito anteriormente – para se apropriar do mundo. É a maneira pela qual ela se relaciona com as outras pessoas. Toda atividade requer uma necessidade. A criança sente necessidade de atuar como um adulto. A criança age como se fosse um adulto, mesmo sabendo que não é. Essa sensação de ser um adulto, de realizar as ações que ele realiza, ainda que de maneira fictícia, já basta para a criança. Por isso as crianças encarnam os diversos papéis com muita facilidade. Pelo jogo, a criança dá-se conta de que não é um adulto, de onde surge a razão de chegar a ser adulto e de fato exercer suas funções (ELKONIN, 2009). Davíдов (1988, p.80) observa que

O traço característico do jogo consiste em que permite à criança cumprir a ação na ausência das condições para obter realmente os resultados, uma vez que seu motivo não consiste em alcançá-los, mas que reside no processo mesmo de realização da ação.

Ou seja, a criança não precisa estar na presença de um carro para representar que o está dirigindo, ela o faz sentada em uma cadeira. O que não significa que as

ações da criança não sejam reais, elas são, mas há uma falta de coincidência entre o conteúdo da ação – dirigir o carro – e suas operações – girar uma pequena roda encontrada por casualidade. “Esta falta de coincidência conduz a que a criança realize a ação lúdica em uma situação imaginada: só então é possível atuar com a vara como se atua com o cavalo. A ação lúdica gera o processo de imaginação.” (DAVÍDOV, 1988, p.80-81).

A partir dessas considerações sobre o jogo, podemos inferir que ele é uma alavanca essencial para o processo de desenvolvimento psíquico da criança. Na psicologia Histórico-Cultural estabeleceram-se grandes avanços na compreensão de como ocorre o desenvolvimento mental. De acordo com Elkonin (2009, p.414), Galperin (1959) indicou etapas fundamentais para os atos mentais, quais sejam: “etapa da formação dos atos com objetos materiais ou seus modelos substitutivos materiais; etapa de formação do mesmo ato com propriedade para a fala; por último, etapa de formação do ato propriamente mental”.

Porém, essas etapas não ocorrem de forma espontânea, mas sim pela “assimilação da experiência sintetizada das gerações passadas, consubstanciada nos modos de ação com os objetos, nos objetos da cultura e na ciência” (ELKONIN, 2009, p.414).

Vejamos como esses atos fundamentais ocorrem na atividade de jogo. Nas ações das crianças no jogo, elas atuam com os significados dos objetos, mas ainda se apoiam nos brinquedos, que são os substitutos materiais dos objetos. De acordo com a análise do desenvolvimento das ações realizadas no jogo, o respaldo dos objetos substitutivos vai se reduzindo cada vez mais. Nas etapas iniciais se requer a utilização de objetos substitutivos ainda em forma semelhante ao representado (etapa de ação materializada), uma roda para representar o volante do automóvel, por exemplo. Nas etapas seguintes “do desenvolvimento do jogo o objeto já se manifesta como signo da coisa mediante a palavra que o denomina, e a ação como gestos abreviados e sintetizados concomitantemente com a fala”. Assim, as ações de jogo apresentam um caráter intermediário e vão adquirindo gradualmente “o de atos mentais com significações de objetos que se realizam no plano da fala em voz alta e ainda se apoiam em ações externas que, não obstante, já adquiriram o caráter de gesto-indicação sintético”. Ademais, “o jogo apresenta-se como atividade em que se formam as premissas para a transição dos atos mentais para uma nova etapa, superior, de atos mentais respaldados pela fala.” (ELKONIN, 2009, p.415).

Como vimos anteriormente, o conteúdo dos papéis centra-se nas normas das relações entre as pessoas. Podemos dizer que, no jogo, a criança passa a um mundo desenvolvido de formas de atividade que têm regras de relação entre as pessoas. “As normas em que se baseiam essas relações convertem-se, por meio do jogo, em fonte do desenvolvimento da moral da própria criança”. Desse modo, podemos dizer que “o jogo é escola de moral, não de moral na ideia, mas de moral na ação” (ELKONIN, 2009, p.421).

Essa é uma compreensão na qual podemos verificar a importância do jogo. Ele representa a atividade principal da criança na idade pré-escolar, logo, se apresenta como a atividade guia do desenvolvimento nesse estágio. Com isso, podemos destacar que o professor cumpre papel fundamental nesse processo. De acordo com a teoria Histórico-Cultural, a criança precisa se apropriar do jogo e essa apropriação só ocorre numa relação mediatizada e, no caso da escola, o professor é um dos sujeitos da relação, ou seja, a criança só aprende se alguém ensinar.

Isto significa considerar que, na educação infantil, o trabalho educativo com o jogo tem por objetivo revelar as relações humanas presentes nele, para que as crianças possam delas se apropriar. O caminho investigativo a ser trilhado, no caso da educação infantil, passa tanto pela necessidade de pesquisas, na escola, referentes à função social do jogo no trabalho pedagógico, quanto pela necessidade de pesquisas em situações de ensino (experimentalmente organizadas), de modo a analisarmos em que medida os estudos sobre o jogo realizados por Vigotski, Leontiev, Luria e, particularmente, Elkonin, configuram-se, em fundamentos teórico-metodológicos decisivos para o estabelecimento de uma nova proposta de ensino e aprendizagem na e para a educação infantil. (NASCIMENTO; ARAUJO; MIGUÉIS, 2009, p.301).

Para que a criança passe de um nível de jogo para outro, o professor precisa organizar o ensino de modo a criar a necessidade na criança para a realização de ações que a permitam alcançar novos conhecimentos e conseqüentemente se desenvolver. O professor terá condições de avaliar em que nível a criança se encontra pela análise da maneira pela qual ela desvenda e executa as ações de solução das tarefas. No último nível de desenvolvimento do jogo na criança ela vai apresentar indícios de que nela está surgindo a necessidade da atividade de estudo.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No debate da temática percebemos que os autores que se propuseram a estudar o jogo apresentam diferentes pontos de vista na tentativa de estabelecer uma compreensão do que este seja. Tais teorias, de maneira geral, interpretam o jogo de forma parcial, colocando sua importância na hereditariedade e em aspectos fisiológicos. Não consideram a vida do homem em sociedade, sujeito que se apropria da cultura e se forma por meio dela. No aspecto pedagógico o jogo aparece na condição essencialmente lúdica, um critério comum que se refere ao ato de ensinar desinteressado. Assim, trata-se de um posicionamento negativo quanto às possibilidades de o trabalho educativo assumir um caráter humanizador.

Huizinga (1971) analisa o jogo como um fenômeno natural determinado pelo lúdico. O autor comenta que o jogo dá certa liberdade e um alívio de tensão, permitindo ao indivíduo transportar-se para um espaço distinto da vida cotidiana, colocando-o no mundo da representação. Dessa forma estuda o hábito de jogar e não considera o jogo como elemento de cultura, portanto condicionado e partícipe do desenvolvimento

histórico do ser humano. Ao apresentar apenas características lúdicas esvazia de conteúdo o processo de ensino-aprendizagem dos jogos, tornando-os desprovidos de conhecimento.

Winnicott (1971) o apresenta como atividade na qual se dá o contraste entre a realidade psíquica interior ou pessoal e o mundo real do indivíduo. A finalidade do brincar está na resolução de problemas interiores, o complexo de inferioridade, por exemplo. Assume uma perspectiva terapêutica interior, abstraindo das relações com e dos condicionantes da realidade social objetiva. O jogo e a brincadeira estão relacionados a experiências criativas, uma experiência de continuidade espaço-tempo, uma forma básica de brincar.

Na tentativa de incorporar o jogo à prática educativa, Kishimoto (1996, 1998) cria a figura do jogo educativo. De acordo com a autora, o jogo entendido como ação livre que possui fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola. Sob esse ângulo o jogo aparece como um material pedagógico oportunizando as funções lúdicas como uma das formas adequadas para aprendizagem dos conteúdos escolares, contrapondo-se aos processos verbalistas de ensino. O professor aparece como orientador das atividades, respeitando o ritmo de aprendizagem das crianças que são responsáveis por criar situações, interagindo e recriando novas formas de ação. As possibilidades de proporcionar o jogo e a brincadeira enquanto conteúdos a serem transmitidos com seus conhecimentos histórico-concretos a serem apropriados esvaziam-se, tornando-os meros auxiliares do processo educativo. Se em Winnicott (1971) o acento é para os aspectos interiores, em Kishimoto (1996, 1998) a centralidade passa a ser o externo, sem que a relação dialética entre atividade interna e externa das crianças que realizam a atividade de jogo.

Já a teoria Histórico-Cultural vê o ser humano como um ser de natureza social e que para se constituir como ser humano precisa se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos. Logo, o jogo, assim como todas as outras atividades humanas, precisa ser apreendido pelos sujeitos. O professor, nessa perspectiva, precisa primeiramente se apropriar do conhecimento referente ao desenvolvimento psíquico da criança e a partir disso atuar com propriedade, entendendo que esse desenvolvimento só ocorre na medida em que a criança se apropria do universo ao seu redor no processo de educação.

REFERÊNCIAS

DAVÍDOV, Vasili V. *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica teórica y experimental*. Moscú: Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Caderno CEDES (O professor e o Ensino. Novos Olhares)*, Campinas, n. 44, pp. 85-106, 1998.

ELKONIN, Danili. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In:

DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología)*. Moscou: Progreso, 1987.

_____. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

HUIZINGA, John. *Homo Ludens: O jogo como elemento de cultura*. São Paulo, Perspectiva Editora da USP, 1971.

KISHIMOTO, Tizuko. M. O Jogo e a Educação Infantil. In: *Perspectiva*. Ano 12, nº 22 – Ago/Dez. Núcleo de publicação CED UFSC. Florianópolis: Editora da UFSC, 1994.

_____. *O jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 4 ed. São Paulo, Cortez, 1996.

_____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LEONTIEV, Alexis N. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

_____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 14 ed. São Paulo: Ícone, 2016.

LUKÁCS, György. **As Bases Ontológicas do Pensamento e da Atividade**. In: Lukács, G. *O Jovem Marx e Outros Escritos de Filosofia*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

MARTINS, Ligia. M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia Histórico-Cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, Autores Associados, 2013.

NASCIMENTO, Carolina P.; ARAÚJO, Elaine Sampaio; MIGUÉIS, Marlene da Rocha. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, Volume 13, Número 2, p.293-302, Julho/Dezembro de 2009.

WINNICOT, Donald W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1971.

MATERIAIS ACESSÍVEIS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS: PRIMEIRAS EXPERIÊNCIAS

Danielle Rodrigues Monteiro da Costa

danymont@uepa.br

Airton dos Reis Pereira

airton@uepa.br

Mirian Rosa Pereira

mirian-pereira@hotmail.com

Elzonete Silva Cunha

elzonete@hotmail.com

Odinete Dias Vieira

Odine_vi@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho aborda o direito à educação voltada às pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva, especialmente no quesito de acessibilidade ao conteúdo do ensino comum. Tem como intuito discorrer sobre as primeiras experiências de produção de materiais acessíveis na área de Ciência Naturais (Biologia e Química). São reflexões realizadas por meio do projeto de pesquisa “Saberes e práticas da formação docente: da avaliação da educação inclusiva à produção de materiais didáticos destinados às pessoas com deficiência” como uma das primeiras iniciativas da Universidade do Estado do Pará, Campus VIII/Marabá que discute a produção de materiais acessíveis através da pesquisa qualitativa. Há uma descrição dos encontros formativos junto aos professores do ensino comum da disciplina de Ciência Naturais, da rede de ensino público

de Marabá/PA. Desta forma, foi possível produzir os primeiros materiais acessíveis tridimensionais, bem como, perceber que há necessidade de intervenção e diálogos para atender a demanda da área das Ciências Naturais na busca da educação inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Ciências Naturais. Inclusão Educacional. Materiais Acessíveis

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo que oferece a todos um banquete, mas impede que muitos dele participem; um mundo que nos torna, ao mesmo tempo, iguais e desiguais: iguais quanto às ideias e costumes que impõe e desiguais quanto às oportunidades que oferece.

Eduardo Galeano

O presente trabalho originou-se do projeto de pesquisa “Saberes e práticas da formação docente: da avaliação da educação inclusiva à produção de materiais didáticos destinados às pessoas com deficiência”, apresenta uma discussão pautada no direito à educação com nuances em duas dimensões e aprofunda-se nos conceitos de base voltada à aprendizagem na escola inclusiva, em que concebe o ser humano como ser histórico e que se transforma nas relações sociais de interação com o outro ao longo da vida.

O intuito é discorrer sobre as primeiras

experiências de produção de materiais acessíveis na área de Ciências Naturais (Biologia e Química), a partir dos encontros formativos junto aos professores do ensino comum, da rede de ensino público de Marabá/PA. Desta forma, foi possível produzir os primeiros materiais acessíveis tridimensionais, bem como, perceber que ainda há necessidade de intervenção e diálogos para atender a demanda da área das ciências naturais na busca da educação inclusiva. Optamos pela pesquisa qualitativa, inicialmente descritiva e de intervenção a partir das demandas dos encontros formativos. Os procedimentos utilizados foram confecção de materiais acessíveis no formato tridimensional.

Dessa forma, foi possível desenhar as primeiras propostas de acessibilidade ao conteúdo na área de Ciências Naturais com a participação dos próprios professores e como alternativa de condição igualitária e à promoção de direitos no âmbito inclusivo.

1.1. Direito à Educação sem qualquer distinção de sujeito

A discussão aborda os direitos à educação voltada especialmente às pessoas com deficiência a partir de duas dimensões heterogêneas: normativa jurídica e a política. A primeira dimensão está fundamentada na legislação. Já a segunda, apresenta-se como contraponto à exclusão, a segregação e versa na perspectiva de uma sociedade humanizada. O sincronismo entre as dimensões segue como elo ao movimento de inclusão educacional.

Na primeira, está a normativa jurídica pautada nas exigências basilares de reconhecimento da dignidade humana das pessoas, em que o ordenamento por meio da legislação firma a garantia de direitos comum a todos. Ao direcionar as pessoas com deficiência explanamos que foi materializado a partir das demandas dos movimentos de lutas e articulações dos documentos internacionais em detrimento do sistema econômico vigente diante das desigualdades sociais nos países em desenvolvimento.

Destacamos inicialmente a Constituição Federal de 1988, que afirma no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Também garante no artigo 208, no inciso III, "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1998, p. 124).

Existem leis, decretos, pareceres e notas técnicas que subsidiam o campo educacional à inserção dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum. E como ponto de partida está a Lei Nº. 9.394/96, denominada de Lei de Diretrizes de Bases da Educação rumo à universalização da educação, ainda na busca pela garantia de educação destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, que foi incorporada à legislação brasileira com *status* de emenda constituição, conforme o Decreto Nº. 6.949/09. E ainda fortalecendo a norma jurídica, recentemente, foi promulgada a Lei Nº 13.146/15, Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência, com o objetivo de estabelecer medidas para o cumprimento de ações voltadas à promoção da dignidade humana das pessoas com deficiência.

Assim sendo, a dimensão normativa jurídica adota a pessoa com deficiência a partir dos direitos humanos, à promoção de igualdade e dignidade. Entretanto, os compromissos que foram determinados na legislação seguem a nível federal, enquanto nos níveis estadual e municipal há tendência de fragilidade e/ou quase inexistente para assegurar as responsabilidades do Estado. Tal situação ocasiona falta de comprometimento com a garantia de direitos, neste caso, a educação como todo, sobretudo, não contribuir para superação da desigualdade social.

Na dimensão política, traçarmos como compreensão da realidade social, voltada à implementação de políticas públicas, como responsabilidade basilar do Estado, que requer garantia, promoção e proteção a todos os direitos, bem como, a reparação de violações. Contudo, necessário um olhar além do discurso legalista, pois invocar os direitos à educação somente a partir do ordenamento jurídico é a representação da extrema vulnerabilidade, que está perceptível a negação da pessoa.

[...] alguns grupos organizados assumem que o mundo social é uma construção humana e anunciam que não é natural crianças e jovens sem vagas nas escolas públicas, não é natural pessoas com deficiência sem trabalho, não é natural a construção de barreiras arquitetônicas ou de preconceitos que apartam e marginalizam pessoas ou grupos sociais. Nessa direção, há grupos organizados que lutam para que todas as pessoas tenham o direito a uma vida digna. Porém, em países com tão grande desigualdades sociais, como o Brasil, os direitos sociais precisam ser entalhados em lei para que a maioria da população que é pobre, ou muito pobre, tenha canais de luta pela garantia de seu direito à vida e à dignidade (CAIADO, 2013, p. 18).

Nesta perspectiva de ação política, faz-se necessária a presença de todos os sujeitos, em que mobilize a escola como o espaço inclusivo à vida. Significa dizer se for pautada no processo político, haverá envolvimento de luta por garantia de direito de modo permanente, que extrapola o entendimento de concessão e paliativa. Assim sendo, a inclusão educacional deve ser entendida como movimento de luta contra os processos de exclusão, segregação e naturalização, os quais são forjados nas impossibilidades que descaracterizam os sujeitos enquanto ser humano. É necessário estabelecer relações sociais mais equíparas de valores uns com os outros, em que políticas públicas sejam implementadas para assegurar oportunidade as pessoas em diferentes âmbitos sociais.

1.2. Concepção de Aprendizagem voltada à Escola Inclusiva

A teoria sócio-histórica traz uma discussão que envolve a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, sendo essa essencial para o debate no contexto da educação especial, por não apresentar entendimento de limitação corporal. O principal

precursor, o pensador Vigotski (2003), que concebe o homem como ser histórico e se transforma e é transformado nas relações sociais ao longo da vida. Nesse processo, o aprendizado é construído na interação com o outro.

Conceber o espaço educacional como local que permite a interação social entre os sujeitos é compreender que os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano são impulsionados pelas colaborações mútuas e autonomia de acesso ao conteúdo ensinado. No momento em que os sujeitos têm possibilidade de interação e entendimento sobre área do saber, há um salto qualitativo no ensino, ou seja, o aluno tem apropriação de um novo conhecimento.

Vigotski (2003) traz uma contribuição fundamental para o debate voltado à inclusão educacional, na medida em que desloca o olhar para as relações de aprendizagem construídas entre os alunos. De tal modo, distancia-se do individual, do impedimento orgânico, onde o foco principal é o que se faz com o auxílio dos outros. Nesse sentido, o papel do professor está voltado para mediação, onde o processo de aprendizagem resulta em novas etapas de desenvolvimento.

No ambiente escolar quando existem métodos de auxílio para o aprendizado do aluno o conhecimento ocorre de maneira dinâmica e contribui para o desenvolvimento geral de todos os envolvidos. Para isso, requer que as práticas docentes não sejam limitadas somente aos níveis de desenvolvimento, mas que possibilitem novas aprendizagens, por meio de ações dinâmicas que sejam construídas com novas potencialidades.

Portanto, na perspectiva de Vigotski, o aprendizado é um processo social que é construído através das relações humanas. Neste sentido, a interação possibilita o aprender por meio da zona de desenvolvimento proximal, que não acontece somente entre o professor e o aluno, mas envolve todo o ambiente em que o aluno está presente, o qual interage com as concepções e valores que são manifestados. “Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas” (VIGOTSKI, 2003, p. 118).

Seguindo esta compreensão de aprendizado que fundamentamos o entendimento que o aluno com deficiência necessita estar junto com os demais para se desenvolver através da interação social. Logo, quanto mais os alunos estiverem juntos e mediados pelo professor, maiores serão as possibilidades para o seu desenvolvimento de maneira recíproca e fortalecendo o pertencimento social.

Defendemos a inclusão educacional como processo dialético, em que o meio social e a escola seja espaço de contribuição com o desenvolvimento humano e de enfrentamento das barreiras que impedem o convívio social. Para tanto, no âmbito escolar as práticas docente devem incluir os alunos nas atividades e favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

1.3. Experiências Iniciais com a Produção de Materiais Acessíveis

A Universidade do Estado do Pará, Campus VIII, localizada na região sudeste do estado do Pará, tem assumido o compromisso com a demanda da educação básica, especialmente no município de Marabá, a partir da produção e socialização de conhecimento através de práticas de pesquisa.

Diante do contexto da inclusão escolar vem dialogando e fortalecendo a luta pelos direitos dos alunos com deficiência. De tal modo, a instituição dispõe de um Núcleo de Acessibilidade, Educação e Saúde, entre uma das linhas de atuação está disponível como um espaço de apoio pedagógico, produção de materiais adaptados e acessíveis, tecnologias assistivas e de subsídio às práticas pedagógicas que visa à inclusão educacional e social. No início deste ano de 2017, idealizou e começou o projeto de pesquisa “Saberes e práticas da formação docente: da avaliação da educação inclusiva à produção de materiais didáticos destinados às pessoas com deficiência”, com a participação de um grupo de profissionais: docentes e técnicos, bem como estudantes dos cursos de graduação de Ciências Naturais Habilitação em Química.

O projeto de pesquisa contribui no campo do ensino, na área das Ciências Naturais (Biologia e Química) voltada à educação inclusiva, com o intuito de fortalecer a educação básica a partir da formação docente e da acessibilidade ao conteúdo ministrado no ensino comum. A concepção de fundamentação das discussões formativa está na compreensão da educação especial na perspectiva do modelo social, que a deficiência não é limitação individual, da lesão do corpo, mas, exclusivamente social, que são as barreiras que provocam opressão e restrição de participação das pessoas com impedimentos, ou seja, que ocasiona a desigualdade devido à deficiência social em detrimento do sistema econômico (DINIZ, 2007).

No quesito de acessibilidade ao conteúdo versa na produção de material acessível, como contribuição e oportunidade de condições comum de acesso ao conteúdo de fundamentação teórica das ciências naturais, bem como, ação de permanência dos alunos com deficiência no ensino comum.

Este estudo apresenta as primeiras experiências de produção dos materiais que foram concebidas em dois encontros. No primeiro, foi uma discussão teórica e de debate a partir das experiências de pesquisas realizadas na área das Ciências Naturais e com reflexão sobre a pouca produção de materiais e recursos didáticos voltados aos alunos com deficiência.

Também, ocorreu socialização de experiências realizadas pelos docentes sobre o ensino da disciplina e da confecção de material feita por eles e por seus alunos, atendendo especialmente as atividades da feira de ciências. No entanto, as atividades narradas não direcionavam para acessibilidade do conteúdo da disciplina de ciências naturais e nem aos alunos com deficiência.

No mesmo encontro, os pesquisadores apresentaram um material acessível produzido na área de ciências naturais, a Tabela Periódica Acessível, como um recurso didático de suma importância para o ensino de química e que foi construída a partir da demanda do curso de graduação de Ciências Naturais Química, em virtude do ingresso de um estudante deficiente visual (cego). A exposição teve o intuito de socializar a experiência consolidada no âmbito inclusivo e que trouxe mudanças nas formas de ensinar os conteúdos tidos de predominância visual.



Figura 1: Elementos químicos da Tabela Periódica.

Fonte: autores.

A figura 1 apresenta amostra dos elementos químicos da tabela periódica adaptada, a qual seguia as cores da tabela convencional. O grande diferencial é a textura dos materiais (Verde: papel crepom; Amarelo: TNT compact; Vermelho: compact liso; Vinho: camurça; Azul: papel micro ondulado) que provoca diferenciação tátil para os deficientes visuais. Assim, é possível que todos percebam as propriedades químicas.

Os elementos químicos estão escritos em letras ampliadas e braille que contêm as seguintes informações: o número atômico, a simbologia, o nome e a massa atômica.

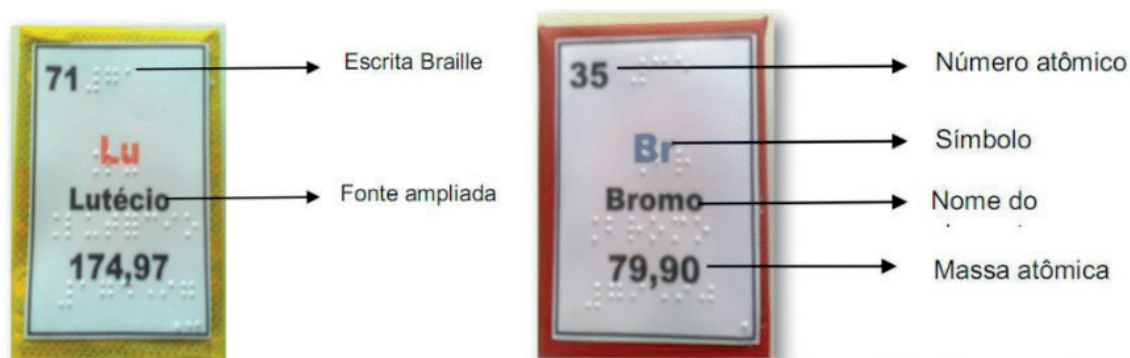


Figura 2: Detalhamento da fonte e propriedades físicas.

Fonte: Autores

A tabela periódica apresentada consiste em uma nova proposta em relação à tabela convencional, devido a mobilidade dos elementos químicos, acessibilidade das informações por meio de texturas, escrita na grafia braille e letras ampliadas. Assim

sendo, possibilita a utilização em sala de aula como recurso didático acessível aos presentes.

O diferencial da experiência em andamento é que contribui diretamente com a formação docente e, simultaneamente produz materiais acessíveis, mediante as necessidades manifestadas pelos professores, bem como, as provocações que emergem dos resultados de reflexões dos docentes direcionadas às suas práticas de ensino articulada ao contexto da educação especial rumo aprendizagem dos alunos. Também, foram construídas pelos docentes e pesquisadores duas propostas para produção de materiais acessíveis em material tridimensional: célula animal e cadeias carbônicas. Em relação à escolha do uso de materiais durante a confecção, ficou exclusivamente a critério dos docentes.

Já no segundo encontro, ocorreu a produção da célula animal e das cadeias carbônicas. Assim, apresentamos as primeiras experiências definida como novidade de material acessível ao conteúdo de Ciências Naturais (biologia e química) e de exploração sensorial.



Figura 3: Célula Animal.

Fonte: Autores.

Conforme a figura 3, a célula animal foi produzida com bola de isopor, tendo o corte na horizontal, com massa de modelar e confeitos comestíveis. Cada componente da célula foi modelado manualmente e colado para formação geral da célula. O material produzido considerou todas as organelas, seguindo a representação visual, das cores, e acessibilidade ao toque.

A partir das intervenções dos pesquisadores foi possível esboçar um olhar minucioso de análise pelo docente, o qual constatou que a produção requer escolha de materiais com a mesma durabilidade e segmento. Pois, houve certa fragilidade para resistência do material, uma vez que misturou material comestível com outros formatos, e de maneira gradativa haverá descoloração e ressecamento, logo, poderá ocorrer comprometimento do entendimento do conteúdo.

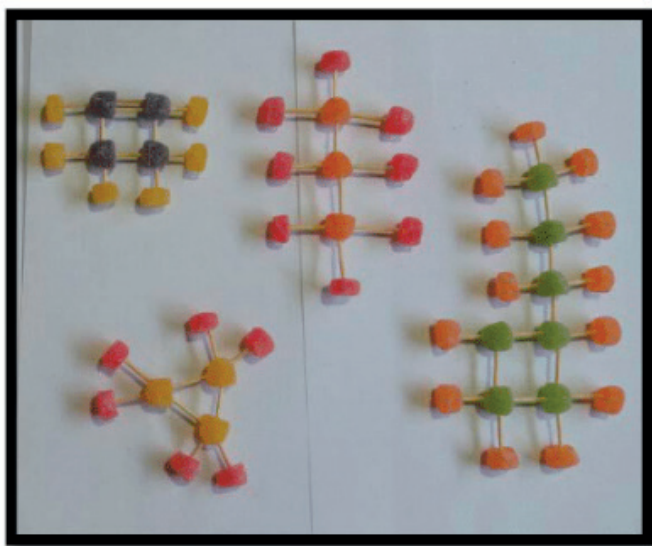


Figura 4: Cadeias Carbônicas.

Fonte: Autores.

Na figura 4, apresenta as cadeias carbônicas com estrutura plana e espacial, com ligações covalentes, sendo simples, duplas e triplas. Para composição do material foram utilizados: goma de mascar, denominada de jujuba, e palitos de madeira.

A estrutura apresenta contraste visual e de tamanho, pois cada cadeia utiliza duas cores distintas, que representam os átomos: carbono e hidrogênio. Já, no quesito de acessibilidade ao conteúdo, o tamanho das gomas é que traz o diferencial ao tato, pois a maior indica o carbono, e a menor o hidrogênio.

Durante a confecção houve intervenções pelos pesquisadores com relação à acessibilidade do material, uma vez que o docente não atentou para o contraste de diferenciação entre os átomos, estava atento somente a diferença de cores. Assim, o mesmo analisou o material e realizou os ajustes nos tamanhos das gomas e sintonizada com as cores. De tal modo, garantiu as mesmas informações de conteúdo da representação visual. Fica compreendido que o material é amplamente dinâmico e interativo, pois permite a modelagem de diferentes estruturas de maneira rápida, simples e fácil, bem como, pode envolver maior interação entre os sujeitos.

Estes materiais oportunizam condições acessíveis aos conteúdos de ciências naturais, e auxilia no processo de ensino e aprendizagem. Logo, na medida em que busca a educação na perspectiva inclusiva haverá humanização de todos os envolvidos.

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que diante da heterogeneidade da realidade educacional vivenciada no âmbito da sala de aula é indispensável à utilização de materiais acessíveis

na área das Ciências Naturais (química e biologia) para contemplar a necessidade dos alunos. Principalmente, como alternativa de enfrentamento às ideias de segregação, que podem está permeada na prática docente. Também, defendemos que a utilização de materiais acessíveis fortalece a educação básica, pública e gratuita, bem como, o movimento à inclusão, ou seja, não requer um tipo de material somente para atender aos alunos com deficiência, mas, envolve a todos, tratando da especificidade individual até interação social no ensino comum.

As primeiras experiências já permitem dizer que as produções têm provocado reflexões na busca pela superação de equívocos de unicidade de materiais específicos para aluno com deficiência e o reconhecimento da importância dos materiais como auxílio nos processos de ensino e aprendizagem de todos e de modo coletivo.

Outro aspecto alcançado pela pesquisa está voltado à formação docente, em que possibilitou a construção de novo olhar no âmbito educacional, que envolve a interface sensorial do corpo e cognitiva. Principalmente, por provocar reflexões das experiências construídas pelos sujeitos e propiciar produção de materiais a partir da sua própria realidade. Como também, direcionou a obterem uma prática que contemple acessibilidade aos conteúdos explorados em sala de aula. É preciso que façamos parte do processo inclusivo, que é desafiador, tomando o posicionamento de busca pela construção de projeto de educação que envolve transformações sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em: 16/05/2017.

_____. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2009/decreto-6949-25-agosto-2009-590871-publicacaooriginal-115983-pe.html>> Acesso em: 16/05/2017.

_____. Lei 9.324 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 16/05/2017.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EduFScar, 2013.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

O LADO COLORIDO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Vicente de Paulo Morais Junior

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP/
SP

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo relatar um conjunto de ações realizadas em uma escola pública estadual no município de Monteiro Lobato/SP (Brasil) com foco na implementação do regime de progressão continuada entre os muros da escola. Para tanto, houve a necessidade de combinar processo de formação continuada de professores, valorizando a formação inicial e a elaboração e reorganização do processo de avaliação. Além disso, destaca-se também, a divisão de responsabilidades entre diversos atores do cotidiano escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica combinada ao discurso oficial vigente, atrelada a um relato de experiência. Entre erros e acertos, o relato traz à tona possíveis caminhos a serem trilhados para fazer valer o regime de ciclos com a progressão continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Progressão continuada; Avaliação; Formação continuada.

ABSTRACT: To present research she has as objective tells a group of actions accomplished at a state public school in the municipal district of Monteiro Lobato / SP (Brazil) with focus in

the implementation of the regime of continuous progression among the walls of the school. For so much, there was the need to combine process of teachers' continuous formation, valuing the initial formation and the elaboration and reorganization of the evaluation process. Besides, he also stands out, the division of responsibilities among several actors of the daily school. It is treated from a combined bibliographical research to the effective official speech, harnessed it a report of experience. Between mistakes and successes, the report brings to the surface possible roads to be trodden to do to be worth the regime of cycles with the continuous progression.

KEYWORDS: Continuous progression; Evaluation; Continuous formation.

1 | INTRODUÇÃO

O tema central dessa pesquisa tem como principal referência o período de experiência profissional como Professor Coordenador em uma escola da rede pública do estado de São Paulo, entre os anos de 2008 a 2012.

Trago um relato de experiência que representa um conjunto de ações propostas no período de experiência profissional em escola pública como Professor Coordenador onde

“tentou-se”, através de uma série de ações em conjunto com professores, alunos e pais/responsáveis, fazer valer o ideário da progressão continuada. O que se apresenta nos parágrafos que seguem, não tem como objetivo apresentar um método e sim, um “relato de aventura” recheado de erros e acertos. O que se apresenta nos parágrafos que seguem não tem como objetivo apresentar um método, mas possíveis caminhos.

2 | O MAPA DA VIAJEM (OU VIAGEM!)

Em 2008 assumi a função de Professor Coordenador do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública de ensino do estado de São Paulo. A escola, na qual atuei, localizada na área central do município de Monteiro Lobato/SP, oferecia Ensino Fundamental, que mais tarde, passou a ser denominado Anos Finais (6º a 9º anos) e Ensino Médio (1ª à 3ª séries) e pode ser categorizada como de médio porte, com cerca de 500 alunos.

Ao assumir a função de Professor Coordenador deveria, a partir de então, estruturar um conjunto de ações que envolvessem o processo de avaliação da escola e, por conseguinte, a progressão continuada.

Logo me deparei com uma série de desafios. Notou-se, *a priori*, que os atores da escola (MORAIS JR., 2018, p. 110) tinham uma ideia equivocada da progressão continuada, que era tratada como sinônimo de aprovação automática. Além disso, a escola tinha uma proposta pedagógica desatualizada e com total incoerência no conjunto das notas, bem como havia falta de critérios sólidos de avaliação, mostrando a necessidade de um intenso trabalho que envolvesse a relação ensino-aprendizagem, além de outros pormenores. Essa experiência proporcionou um contato direto com a progressão continuada ou “pseudo” progressão continuada. “Pseudo”, pois a progressão constava para a escola apenas no discurso oficial, a partir do olhar do grupo escolar e seus respectivos atores. Aparentemente, tínhamos um processo de seriação “embalado” em regime de progressão continuada. Essa incoerência trazia a todo o grupo uma sensação de frustração em relação à proposta de trabalho da escola.

A partir do exposto, iniciou-se uma “viagem (ou viagem!)” com tentativas, ora exitosas, ora desafiadoras, para fazer valer a progressão continuada, conforme será evidenciado na metodologia de trabalho a seguir.

3 | UMA BREVE DISCUSSÃO SOBRE CICLOS DE APRENDIZAGEM E PROGRESSÃO CONTINUADA

Com base nos §1º e §2º do Art. 32 na Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) e a partir da Indicação 7/97 do Conselho Estadual de Educação (SÃO PAULO, 1997), implantou-se o regime de progressão continuada nas escolas públicas do estado de São Paulo.

Dessa forma, a partir de 1998, tivemos uma combinação de ciclos de aprendizagem com regime de progressão continuada. Essa combinação se caracteriza como um avanço, sendo uma das tentativas de superação histórico-social de uma escola seletiva e excludente (JACOMINI, 2009; FREITAS, 2003; PARO, 2003).

Os ciclos de aprendizagem têm como objetivo regularizar o fluxo de alunos assegurando que todos os alunos possam cumprir os anos de estudo previstos, sem interrupções e retenções (AZEVEDO, 2008). Cortella enfatiza que “A finalidade dos ciclos não é facilitar a aprovação. A finalidade dos ciclos é dificultar a reprovação burra, aquela que acontece por falha da nossa organização ou da nossa estrutura” (2002, p. 27).

Os ciclos ainda podem ser caracterizados como uma importante ferramenta organizacional pois

a organização em ciclos para o Ensino Fundamental tem por objetivo assegurar ao educando a continuidade no processo ensino-aprendizagem, respeitando o seu ritmo e suas experiências de vida, adequando os conteúdos e métodos aos seus estágios de desenvolvimento. Essa nova política supõe uma renovação progressiva das práticas vivenciadas nas escolas. Implica na elaboração e na construção de novas formas de trabalho do professor, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo. A concepção de ciclo é uma noção pedagógica estreitamente vinculada à evolução da aprendizagem de cada educando e a avaliação de seus avanços e dificuldades. (SÃO PAULO, 1992 apud JACOMINI, 2011, p. 163)

Ainda na perspectiva organizacional, Bertagna destaca que a progressão continuada

permite uma nova forma de organização escolar, conseqüentemente, uma outra concepção de avaliação. Se antes se aprovava ou se reprovava ao final de cada série, agora se espera que a escola encontre diferentes formas de ensinar, que assegurem a aprendizagem dos alunos e o seu progresso intra e interciclos. (2010, p. 194)

A combinação de ciclos de aprendizagem e progressão continuada proporcionará, desse modo, a organização de um trabalho que independe de notas (números). Assim, esse movimento colocaria os tradicionais boletins e as notas bimestrais em segundo plano, ficando em evidência a avaliação formativa com pareceres, relatos e observações descritivas dos professores, gestores e alunos (NEVES e BORUCHOVITCH, 2004).

4 | UM RELATO DE EXPERIÊNCIA E O LADO COLORIDO DA PROGRESSÃO CONTINUADA

Diante do cenário descrito, iniciou-se um trabalho que, cientificamente, foi sendo estruturado, revisado e remontado reunião por reunião com professores, bimestre a

bimestre, ano a ano. Nessa perspectiva, houve a necessidade de ampliar o leque de discussões e intervenções, não ficando assim restrito a conceitos e definições sobre a progressão continuada.

O período entre 2008 e 2010 foi utilizado para alicerçar a base! Basicamente as ações estavam organizadas em duas frentes de trabalho, sendo a primeira com objetivo de “des”cristalizar conceitos de avaliação, ciclos de aprendizagem e progressão continuada à partir de um intenso processo de formação continuada e a segunda com o objetivo de modificar os critérios de avaliação.

As discussões e propostas de ações eram realizadas em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Esse horário estava voltado especificamente para formação continuada e discussão, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola e do desempenho escolar do aluno.

Em relação a primeira frente de trabalho, foi organizado um ciclo de discussões e estudos nas HTPCs. Como as reuniões eram semanais, optou-se em, estrategicamente, estabelecer uma relação direta de teoria e prática, com discussões em HTPC e proposições para a realização em sala com os alunos. Na semana seguinte, retomavam-se as ações, avaliavam-se erros e acertos e reestruturavam-se novas ações.

Já para a segunda frente de trabalho, observou-se que a cristalização dos conceitos de avaliação tinha total interferência nos critérios de avaliação. Critérios duros!

É fato que existia um condicionamento por parte do grupo de professores em converter aprendizado em números de forma muito dura e pouco humana. Assim, optou-se em ter como ponto de partida para tal processo a discussão apresentada por Vianna quando o autor evidencia que

o problema do qualitativo e do quantitativo em avaliação educacional costuma ser recorrente, mas, na verdade, são aspectos que se equilibram, (...). O problema não está na quantificação ou na qualificação, mas no super-dimensionamento de um desses enfoques, com a exclusão de outro. A interação de ambas as abordagens é uma necessidade imperativa, pois a avaliação, em face de sua natureza, exige um posicionamento crítico, que só ocorre na medida em que o quantitativo e o qualitativo se inter-relacionam. (1992, p. 102)

Esse foi o caminho proposto e seguido: combinar a proposta de Vianna (1992), entre o quantitativo e o qualitativo somado à ideia de observação ou sensibilidade em analisar progressos dos alunos, não exclusivamente ligado a notas (números). Um dos produtos desse movimento foi uma aproximação das ações realizadas na escola com o ideário do regime de ciclos e progressão continuada.

Dando continuidade às ações, a partir de 2011, dois movimentos foram necessários: substituição da “nota de comportamento” pela “Nota de participação” e reorganização das ações do Conselho de Classe e Série.

A “Nota de participação” era gerada a partir de uma reunião realizada com todos os professores daquela turma na qual se discutiam dez pontos importantes analisados

ao longo do bimestre.

Esta nota era gerada a partir de uma reunião realizada com todos os professores da turma, na qual se discutiam dez pontos observados ao longo do bimestre e se definia uma nota única utilizada por todos os professores. Os critérios que pautavam a reunião eram:

	Itens da nota de participação	O que era observado
1	Respeito aos companheiros	Relacionar-se de forma respeitosa, harmoniosa e colaborativa com os demais alunos da turma e da escola
2	Respeito aos professores	Relacionar-se de forma respeitosa, harmoniosa e colaborativa mente com os professores da turma, a equipe gestora e os demais funcionários da escola
3	Frequência/assiduidade	Porcentagem de presença dos alunos ao longo do bimestre
4	Atrasos	Pontualidade no início das aulas, na troca de salas e no retorno do intervalo
5	Responsabilidade com o material escolar	Cuidado e responsabilidade com material escolar individual e coletivo
6	Atividades em grupo	Participação do aluno em atividades coletivas, observando suas contribuições e interações
7	Interesse	Participação do aluno nas discussões em sala de aula
8	Solicitação de esclarecimento de dúvidas	Iniciativa do aluno em procurar professores e alunos para solicitar ajuda
9	Realização das atividades em sala de aula	Execução das atividades propostas em sala de aula
10	Realização das atividades em casa (trabalhos e tarefas)	Execução das atividades propostas para serem realizadas em casa (trabalhos e tarefas)

Quadro 1 – Nota de participação

Fonte: Escola Estadual “Professora Maria Ferreira Sonnewend” (2012).

Para cada um dos itens, utilizavam-se três análises: 1 (um) ponto para realização total; 0,5 (meio ponto) para realização parcial e 0 (zero) pontos para a não realização. Ao final das discussões, somavam-se esses valores e se chegava à nota de participação, amplamente divulgada e discutida com alunos e pais ou responsáveis. Esse processo diminuiu o “darwinismo pedagógico” (MORAIS JR., 2016) e, ao mesmo tempo, afastava por completo a avaliação informal, estruturada por juízo de valores, conforme Freitas

(2003, p. 43-44).

A segunda ação foi reorganizar as ações do Conselho de Classe e Série. Essa reorganização das reuniões do Conselho de Classe e Série, teria como um de seus pilares: a) um novo olhar em relação à progressão continuada e ciclos de aprendizagem; b) alterações nos critérios de avaliação e a relação intrínseca entre qualitativo e quantitativo.

Tínhamos um conselho de classe e série no qual se observava apenas as notas determinadas pelos professores, sem maiores aprofundamentos. Além disso, as poucas discussões que surgiam eram pautadas por “avaliação informal” e juízo de valores. Existia ainda um agravante: havia apenas a discussão pela discussão nessas reuniões. Não se tinha uma análise do bimestre anterior e, muito menos, propostas de ações para o subsequente.

Notou-se que as reuniões de Conselho de Classe e Série sempre se “esvaziavam” quando os números entravam em cena! Ora, se os números estão atrapalhando, vamos retirá-los!

A princípio a tarefa parecia simples. Porém, ao retirar algo seria necessário colocar outro item no lugar! Além disso, não era possível excluí-los de vez, pois o próprio sistema estruturado pela Secretaria de Educação os traz como item central. Desta forma, seria importante usá-los, porém como coadjuvantes.

Eis que as cores entraram em cena!

Ao realizar essa análise das notas bimestrais registradas por todos professores, verificava-se os alunos que tinham até duas notas abaixo do satisfatório e os alunos que tinham mais de duas notas abaixo do satisfatório. Para os alunos com até duas notas abaixo do satisfatório, utilizou-se uma tarja laranja. Já para os alunos com mais de duas notas abaixo do satisfatório utilizou-se uma tarja rosa. Vale destacar que o Artigo 5º da Resolução SEE 61/2007 menciona que “Será considerado como patamar indicativo de desempenho escolar satisfatório a nota igual ou superior a cinco” (SÃO PAULO, 2007). O quadro abaixo simboliza a organização de cores apresentada aos professor:

1ºbim / 2012

Nº	
1	Anísio Teixeira
2	Augusto Ruschi
3	Barão do Rio Branco
4	Camara Cascudo
5	Candido Portinari
6	Carlos Chagas
7	Carlos Drummond de A.
8	Carlos Gomes
9	Castello Branco
10	Cecilia Meireles
11	Deodoro da Fonseca
12	Dom João VI
13	Dom Pedro I
14	Dom Pedro II
15	Duque de Caxias
16	Florian Peixoto
17	Getúlio Vargas
18	Juscelino Kubitschek
19	Machado de Assis
20	Marechal Rondon
21	Mario de Andrade
22	Oswaldo Cruz
23	Pedro Álvares Cabral
24	Princesa Isabel
25	Rui Barbosa
26	Santos Dummont
27	Tiradentes
28	Villa Lobos
29	

Fonte: Escola Estadual “Professora Maria Ferreira Sonnewend” (2012).

Obs.: Os nomes dos alunos foram substituídos por personagens da História do Brasil elencados em cédulas de circulação nacional

A estratégia utilizada foi propor desafios aos professores. O desafio consistia em três frentes:

	Desafios
Desafio nº1	Manutenção dos alunos “sem tarja” no bimestre seguinte
Desafio nº2	Mudança dos alunos “tarja laranja” para “sem tarja” no bimestre subsequente
Desafio nº3	Mudança dos alunos “tarja rosa” para “tarja laranja” no bimestre subsequente

Quadro 3 – Desafios após o conselho de classe e série

Fonte: Escola Estadual “Professora Maria Ferreira Sonnewend” (2012).

O processo consistia em passo a passo, bimestre a bimestre, ir mudando o cenário e fazendo com que o aluno progredisse continuamente. Porém, não bastava apenas

propor os desafios, era preciso oferecer suporte para a realização deles. O suporte estrategicamente “cercaria” todos os envolvidos. Dessa forma, o conjunto de ações e seus respectivos atores para fazer valer o desafio são apresentados no Quadro 4.

Atores da escola diretamente envolvidos	Ações
Professores	Responsabilização dos professores de todas as disciplinas em ter um olhar diferenciado aos “alunos desafios” (com “tarjas” rosa ou laranja), propondo maior atenção em sala de aula e atendimento individualizado
Professor coordenador e pais ou responsáveis	Reunião individualizada do professor coordenador com os responsáveis sobre a situação do aluno e as ações propostas
Professor coordenador e alunos	Reunião individualizada com os alunos “com tarjas” em relação à situação atual e os desafios que seriam lançados
Professor coordenador e alunos	Reunião com os companheiros diretos, amigos próximos dos alunos “com tarja”. A proposta era pedir a colaboração desses alunos com os que apresentavam dificuldades

Quadro 4 – Ações e suporte após o conselho de classe e série

Fonte: Escola Estadual “Professora Maria Ferreira Sonnewend” (2012).

Ao final das reuniões do Conselho de Classe e Série todas essas ações eram realizadas. Existia uma retomada com alunos, quinzenalmente, em reuniões individuais (alunos “com tarja” e amigos/companheiros dos alunos “com tarja”); com professores, quinzenalmente em HTPC; e com pais e responsáveis mensalmente.

Estabelecendo uma conexão entre os quadros 2, 3 e 4 e suas respectivas ações e repercussões, registra-se o movimento de todo esse processo à partir da análise do quadro abaixo:

1º bim	Nº	NOME
	1	Anísio Teixeira
	2	Augusto Ruschi
	3	Barão do Rio Branco
	4	Camara Cascudo
R	5	Candido Portinari
	6	Carlos Chagas
	7	Carlos Drummond de A.
	8	Carlos Gomes
L	9	Castello Branco
R	10	Cecilia Meireles
L	11	Deodoro da Fonseca
R	12	Dom João VI
	13	Dom Pedro I
L	14	Dom Pedro II
	15	Duque de Caxias
	16	Floriano Peixoto
R	17	Getúlio Vargas
	18	Juscelino Kubitschek
L	19	Machado de Assis
	20	Marechal Rondon
L	21	Mario de Andrade
L	22	Oswaldo Cruz
	23	Pedro Álvares Cabral
R	24	Princesa Isabel
L	25	Rui Barbosa
	26	Santos Dummont
R	27	Tiradentes
L	28	Villa Lobos
	29	

Quadro 5 – Desempenho dos alunos conforme cores (2º bimestre de 2012)

Fonte: Escola Estadual “Professora Maria Ferreira Sonnewend” (2012).

Observa-se que tendo como referência a coluna 1 (1º bim.) vários alunos modificaram seus “status”. Assim, o grupo de professores, aluno e pais ou responsáveis conseguiram visualizar, de forma mais didática, avanços e/ou retrocessos.

Essa análise era matéria prima para os desafios do 3º bimestre. O mesmo processo se repetiria ao final do 3º bimestre, com análise e proposições para o 4º bimestre.

Fazendo valer umas das essências do regime de ciclos e progressão continuada, o mesmo processo era realizado ao final do 4º bimestre, objetivando o 1º bimestre do ano subsequente. Desta forma, o Planejamento escolar para o ano seguinte já possui matéria prima para elaboração de ações coletivas e personalizadas.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Era evidente o discurso baseado em uma “leitura do fracasso”, legitimado por um vazio de ações coletivas. Na reunião de Conselho de Classe do último bimestre de anos anteriores, tínhamos a constante alegação que os alunos estavam sendo aprovados por conta da progressão continuada ou da “aprovação automática”.

Quando houve uma intensificação das ações de apoio e suporte aos alunos, estas ações tiveram força o suficiente para “(re)criar” esse discurso.

Esse processo foi ocorrendo bimestre a bimestre, desafio a desafio, aluno por aluno.

Obteve-se um saldo positivo com ampliação nas abordagens conceituais em relação a conceitos de avaliação, que por sua vez refletiam de forma direta nos instrumentos e critérios de avaliação. Além disso, observou-se ainda a articulação entre o quantitativo e o qualitativo, enquadrando-se na lógica da combinação ciclos de aprendizagem e progressão continuada.

As propostas de trabalho foram sendo implantadas aos poucos. Seria “prático” determinar que todos os professores tomassem determinadas atitudes. Desta forma, não teríamos o mesmo resultado. As ações partiram daqueles que já entendiam a progressão continuada como um processo e através de mostra de resultados e estudos em HTPC o grupo partidário do processo progressão continuada, foi aumentando naturalmente. Os resultados desse processo foram ações e avaliações mais verdadeiras, já que os professores e, até mesmo os alunos, percebiam que estavam dentro do processo e não apenas fazendo parte dele.

A divisão de responsabilidades também apareceu como pilar mestre desse processo. Evidentemente que, não seria possível e justo, atribuir a maior parte da responsabilidade aos alunos! Deu-se responsabilidade à altura e conforme o tamanho do envolvido no processo: equipe gestora dando autonomia; coordenação fazendo articulação do processo; professores e alunos, execução e avaliação. Cada um em seu espaço, porém todos dentro do mesmo território!

Dessa forma, pode-se concluir que a progressão continuada está diretamente ligada a ações coletivas, nas quais alunos, responsáveis e profissionais da escola tem sua parcela de responsabilidade na implementação desse processo.

Não diferente, ao organizar todo esse processo, foram ofertadas aos alunos com dificuldades situações estruturadas para que eles pudessem progredir continuamente. Basicamente, a lógica foi realizar um conjunto de ações ao longo do ano letivo que fizessem valer a mudança de um ano letivo a outro sem reprovações. A progressão continuada valoriza e respeita diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, logo se torna uma ação inclusiva.

A progressão continuada pode ser considerada como “um dos panos de fundo” de uma escola inclusiva.

As conquistas encheram os olhos!

Em 2012 muitos alunos lutaram e venceram! Venceram, pois fizeram parte de um processo justo de inclusão, avaliação e acompanhamento.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. J. A **organização do ensino em ciclos e o regime de progressão continuada**. Revista Científica Eletrônica de Pedagogia, Garça, ano VI, n. 12, p. 1-6, jul. 2008.
- BERTAGNA, R. H. **Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela**. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3, p. 193-218, set./dez. 2010.
- BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em: 10 de julho de 2018.
- CORTELLA, M. S. **Aprendizagem em ciclos: repercussão da política pública volta para cidadania**. In: FÓRUM DE DEBATES 2002: PROGRESSÃO CONTINUADA DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO, 2002, São Paulo. Progressão continuada: compromisso com a aprendizagem. São Paulo: FDE, 2002. v. 1, p. 25-35.
- ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA MARIA FERREIRA SONNEWEND. **Livro ata de planejamento 2010**: institui o processo de elaboração de nota de participação dos alunos. Monteiro Lobato: Escola Estadual Professora Maria Ferreira Sonnewend, 2010.
- _____. **Livro ata de conselho de classe e série**. Monteiro Lobato: Escola Estadual Professora Maria Ferreira Sonnewend, 2012.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas**. São Paulo: Moderna, 2003.
- JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar: desafio de uma escola para todos**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 557-572, set./dez. 2009.
- _____. **Os ciclos e a progressão continuada na opinião de pais e alunos**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 161-180, abr. 2011.
- MORAIS JR., Vicente de Paulo. **Darwinismo pedagógico: a reprovação como produto de uma "Seleção Natural" no regime de seriação**. Cadernos de Educação - UMESP/SP, v.15, n.30,2016.
- _____. **Le Breton, sentidos, cotidiano escolar e Saveurs de l'école**. Notandum 46. CEMOrOC-Feusp / IJI-Univ. do Porto, jan-abr 2018.
- NEVES, E. R. C.; BORUCHOVITCH, E. **A motivação de alunos no contexto da progressão continuada**. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, DF, v. 20, n. 1, p. 77-85, jan./abr. 2004.
- PARO, V. H. Reprovação escolar: renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.
- SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. **Indicação CEE nº 7/97**, de 29 de julho de 1997. Adequa o CEE à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/96). Diário Oficial do Estado, São Paulo, 30 jul. 1997.
- SÃO PAULO (Estado). **Resolução 61/07** que dispõe sobre o registro do rendimento escolar dos alunos das escolas da Rede Estadual de 24/09/2007. São Paulo, 2007.
- VIANNA, Heraldo M. **Avaliação Educacional nos Cadernos de Pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n.80, fev. 1992.

O QUE DEVE SER MUDADO NA NOSSA DIDÁTICA PARA ATENDER O ALUNO ATUAL DA ESCOLA?

**Cilmara Cristina Rodrigues Mayoral
Brunatti**

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP
Campus - Marília- (SP)

Alessandra de Moraes

Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP
Campus - Marília- (SP)

RESUMO: Este estudo tem como objetivo discutir a importância da didática para atender os alunos que estão chegando às salas de aula e qual o perfil que o professor terá que apresentar para que a aprendizagem aconteça de forma efetiva. De modo a atender o objetivo proposto, a investigação foi realizada em um curso de graduação em Pedagogia de uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo. Participaram 39 estudantes dos últimos anos do referido curso, que atuam como professores e professoras da Educação Básica. A referida amostra foi selecionada por conveniência. A metodologia com a qual foi construída esta pesquisa foi a quantitativa com a análise de dados textuais e com a utilização do programa informático ALCESTE. Analisaram-se as respostas dadas pelos educadores sobre a questão: O que deveria ser mudado em nossa didática para atender os alunos que estão chegando a nossas salas de aula?

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Educação

Básica. Aprendizagem.

ABSTRACT: This study aims to discuss the importance of didactics to attend the students who are arriving in the classrooms and what profile the teacher will have to present in order for the learning to happen effectively. In order to meet the proposed objective, the research was carried out in an undergraduate course in Pedagogy of a private college in the interior of the state of São Paulo. Thirty-nine students from the last years of this course participated, who act as teachers of Basic Education. Said sample was selected for convenience. The methodology with which this research was constructed was quantitative with the analysis of textual data and with the use of the software ALCESTE. The answers given by the educators were analyzed on the question: What should be changed in our didactics to attend the students who are coming to our classrooms?

KEYWORDS: Didactics. Basic education. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

A escola hoje possui um caráter formador, devendo aprimorar valores e atitudes, desenvolver, desde a educação infantil, o sentido da observação, despertar a curiosidade

intelectual das crianças, capacitando-os a buscar informações, onde quer que elas estejam, a fim de utilizá-las no seu cotidiano. Para Carbonell (2002), a escola é um espaço onde os conhecimentos se tornam públicos e no qual se democratiza a produção e distribuição do saber.

As inovações pedagógicas promovem a igualdade de oportunidades para todos os alunos e a educação é definida como um instrumento útil para favorecer isso. Para Dowbor (2001, p.80), o grande desafio da educação é o de mobilizar as suas forças para reconstruir uma convergência entre o potencial tecnológico e os interesses humanos.

Ser professor e “educar-se é aprender-se e se construir cada vez mais como sujeito” (SEVERINO, 2001, p.80). Por isso, a Didática não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade (CANDAUI, 1984, p. 30).

Define-se, portanto, um conjunto de relações estabelecidas na prática pedagógica, envolvendo um fazer, pensar e refletir, tendo como princípio o delineamento do que se ensina, como se ensina e os princípios teóricos que fundamentam tais ações. Libâneo (1990, p.129) indica que a didática investiga as condições e formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre docência e aprendizagem. A didática, fundamentada na dialética, é um campo em constante construção e reconstrução de uma práxis que não tem como objetivo ficar pronta e acabada.

Percebe-se o início de um novo sentido, de um novo olhar, implicando a necessidade de alargamento do horizonte que orienta os processos de ensinar e aprender, e de percepção da presença de um conjunto mais amplo de interesses e interessados na educação. Nesse sentido, é válido apontar três teóricos: Vygotsky (1998), Mikhail Bakhtin (1997) e Piaget (1970), que são fundamentais para a discussão proposta neste texto. Vygotsky defende a Zona de Desenvolvimento Proximal. O que a criança não consegue fazer sozinha, junto com o adulto, ela aprende a fazer sozinha. Diante disso, o professor pode ser o mediador nesse processo de ajudar seu o aluno a passar de um estágio real para o possível.

Mikhail Bakhtin se refere à linguagem e seus estudos pontuam questões referentes a ela. Defende que a linguagem é um constante processo de interação mediado pelo diálogo não apenas como um sistema autônomo e que, nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados. Portanto, se na relação professor e aluno for utilizada uma didática inovada, tendo como prioridade o diálogo capaz de atingir os objetivos propostos, essa relação irá propiciar um melhor desenvolvimento.

Piaget refere-se em seus estudos, que o sujeito constrói seu conhecimento na interação tanto com o meio tanto físico quanto com o social. Essa construção depende,

consequentemente, das condições do sujeito e das condições do meio. Deste modo, cabe a nós, professores, proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, no qual o aluno tenha a possibilidade de estar em contato com o objeto de conhecimento. Segundo Dowbor (2001 p.32), “o nosso desafio, portanto, não é só o de introduzir novas tecnologias com o conjunto de transformações que isto implica, mas também de assegurar que as transformações sejam fontes de oportunidade”.

No cenário atual, ser professor é ser alguém que seja capaz de intermediar as relações globais com as locais, aliando a informação e o conhecimento. Desse modo, o presente estudo tem como objetivo identificar as concepções de professoras estudantes de Pedagogia sobre o que deveria ser mudado na didática do educador a fim de atender os alunos da escola atual.

2 | METODOLOGIA

A investigação foi realizada em um curso de graduação em Pedagogia de uma faculdade particular do interior do estado de São Paulo. Participaram 39 estudantes dos últimos anos do referido curso, que atuam como professores e professoras da Educação Básica. A referida amostra foi selecionada por conveniência: por se tratar de um curso de formação de professores, verificou-se que era aconselhável a coleta de dados e que os resultados seriam válidos, pois as respostas viriam de educadores que atuam nas salas de aulas do Ensino Infantil e Ensino Fundamental, contribuindo para o desfecho da pesquisa.

Para a análise dos dados coletados, foram utilizadas as respostas dadas pelos respondentes sobre: O que deveria ser mudado em nossa didática para atender os alunos que estão chegando a nossa sala de aula? Na análise proposta, empregam-se conceitos e teorias de autores como Piaget, Bakhtin, Vygotsky, que compõe a fundamentação teórica deste estudo. Houve o uso e aplicação do software ALCESTE, um programa de análise de dados textuais ou estatística textual.

ALCESTE (Analyse Lexicale par Contexte d’ un Ensemble de Segments de Texte) foi desenvolvido por Max Reinert em 1979 – no Centro de Cálculo em Tolouse - e introduzido no Brasil em 1998. É um programa informático de análise quantitativa de dados textuais, pois ele utiliza a linguagem escrita ou transcrita, podendo ser material escrito da mídia, falas durante uma entrevista ou respostas a questionários, depoimentos, relatos ou documentos etc. O programa ALCESTE toma como base um único arquivo, mas deve-se indicar o que Reinert (1990) chama de Unidades de Contexto Iniciais (UCIs), que consiste no material textual a ser analisado, e preparar esse arquivo segundo certas regras. Para a análise do ALCESTE, executam-se quatro etapas. Etapa A: Leitura do texto e cálculo dos dicionários. Etapa B: Cálculo das matrizes de dados e classificação das UCEs (Unidade de contexto Elementar). Etapa C: Descrição das classes de UCEs. Ilustração das relações entre as classes,

fornecendo resultados que nos permitem a descrição de cada uma. Etapa D: Cálculos Complementares que consistem no prolongamento da etapa anterior com base nas classes. Essas etapas produzem os resultados importantes para a interpretação de um *corpus*, pois destacam as ideias principais do texto analisado. A pergunta foi respondida por indivíduos que atuam na área da educação de Ensino Infantil e Ensino Fundamental I e II, nos quais os alunos foram convidados a participar da pesquisa, sendo que a mesma foi respondida por 37 profissionais dos últimos anos do curso de Pedagogia.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados efetuados pelo ALCESTE selecionaram 37 Unidades de Contextos Elementares (U.C.E), que representaram, em termos de aproveitamento, 54% do material textual, dividindo-se em três classes correspondentes de diferentes contextos. Efetuamos a leitura de cada classe, com base no dendograma construído pelo programa, das palavras mais significativas e dos exemplos de respostas característicos de cada classe. No prosseguimento, apresentamos a na Figura 1, as classes geradas pelo Alceste:

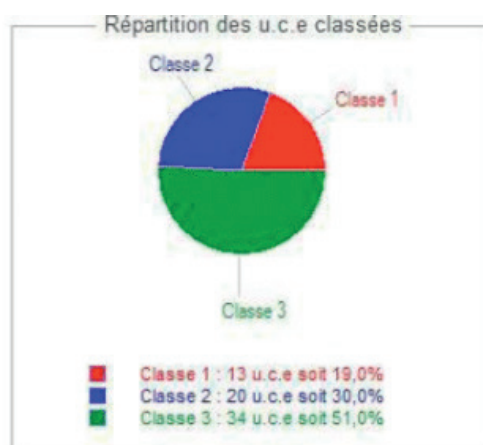


Figura 1 - Classes geradas pelo Alceste.

De acordo com a Figura 1, a pesquisa verificou que, após a análise do material textual, os dados foram agrupados em 3 classes, sendo a Classe 1 com 19% respostas voltadas em defesa do professor; a Classe 2 com 30% que refere-se a técnica-prática que representa o trabalho docente e a Classe 3, com 51%, que consideram como importante a questão da dinâmica das aulas preparadas pelos professores. Na Classe 1, as falas se voltaram para a defesa de que o educador deve ter uma posição crítica e educativa e que suas ações e comportamentos dentro de sala de aula podem contribuir para a aprendizagem de seus alunos.

Ainda hoje, encontra-se nas salas de aula uma didática tradicional que não oferece ao estudante a oportunidade de uma atuação ativa, interessada e comprometida no

processo de aprender. Vejamos alguns apontamentos feitos pelos respondentes:

As escolhas efetuadas pelo professor e que determinam de certa maneira a qualidade das aprendizagens realizadas pelos alunos. Ambos os lados educadores e alunos devem atuar juntos, não existindo superioridade. O papel do educador nada mais é o de auxiliar o aluno em um posicionamento crítico ao mundo que eles cercam. (sujeito 20 - atua como professor no ensino fundamental).

Nessa Classe, pode se observar pelas respostas, a importância do professor dialogar com seus alunos e entenderem que tanto eles, assim como os alunos, estão em constante aprendizado e que o diálogo pode favorecer a aprendizagem de forma muito positiva e que seu papel é o de auxiliá-los e desenvolver ações para que esta aprendizagem aconteça. Sendo assim, esses resultados indicam uma concordância com o entendimento de Bakhtin (1997), no sentido de a aprendizagem ocorrer nesse processo de interação mediado pelo diálogo. A Classe 2 diz respeito à preparação que o professor necessita para ser um profissional, que saiba utilizar as novas tecnologias, que deva acompanhar a evolução, fazendo uso delas para favorecer a melhoria de sua prática educativa. As falas de 30% dos respondentes apontam que os professores precisam utilizar de novos recursos, como se observa em algumas dessas falas:

O profissional da educação deve saber utilizar a tecnologia a seu favor (sujeitos 3, 18, 24, 28, 30 e 31 – atuam como professor de ensino infantil e fundamental)

O professor deve estar em pleno processo de evolução acompanhando as mudanças, o desenvolvimento de seus alunos e procurando métodos e formas diferenciadas que despertem o interesse e expectativas dos alunos. (sujeitos 22 e 23 – atuam como professor do ensino fundamental).

Por isso, a formação continuada sempre atuará em prol do trabalho do professor, pois ela aprimorará seu conhecimento a fim de se instrumentalizar com melhores estratégias para atender toda essa demanda existente na sociedade atual. Dowbor (2001, s/n p.) afirma que se faz necessário repensarmos de forma mais dinâmica o que pretendemos aprender, porque não podemos aprender tudo, mesmo que seja de uma área especializada. O objetivo é que se aprenda e que se possa fazer o bom uso dessa aprendizagem.

Já na Classe 3, 51% dos sujeitos consideram que se os educadores preparam aulas mais dinâmicas, buscando novas estratégias e trazendo sempre que possível tecnologia nova como auxílio, as aulas se tornarão mais atrativas. De acordo com Tacca (2008, p.40), é preciso que se vá além, como alguns têm feito particularmente no que tange à estrutura dos ambientes de aprendizagem (atividades) e à dinâmica das interações sociais no contexto educativo. Observemos abaixo as falas de alguns respondentes em relação ao preparo da aplicação dos conteúdos escolares.

Buscar atualizações de conteúdo, tecnológicos e novas formas de ensinar, tanto pela dinâmica quanto pela necessidade de abordar todos os alunos, estudo, aperfeiçoamento, materiais, mente aberta a novos conceitos e formas de ensino,

isso atualmente se torna essencial para um melhor aprendizado de nossos alunos, pois as mudanças e o mundo não param. (sujeitos 24, 27 e 36 – atuam como professor do ensino fundamental).

Cabe ao professor ser mediador do conhecimento e sempre buscar novas estratégias que contribuam para sua didática em sala de aula, a fim de melhor contribuir na construção do conhecimento e socialização do saber dos alunos. (sujeitos 13 e 15 – atuam como professor do ensino fundamental).

De acordo com os relatos acima, os educadores devem saber utilizar os avanços tecnológicos a seu favor na aplicação de seus conteúdos. Para Tardif (2003, p. 5), o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Essa assertiva confirma o relato do respondente sobre o fato de que em nenhum momento a tecnologia vai substituir o professor, mas ela pode auxiliá-lo no desenvolvimento de seu trabalho em sala de aula. Por isso, o educador deve observar a realidade atual na qual seus alunos estão inseridos e integrá-la a sua didática.

4 | CONCLUSÃO

Didática é a ferramenta do professor e, como tal, está em contínua evolução. É necessário que os profissionais que participam e concebem a educação contemporânea possam enxergá-la com brilho nos olhos, pois constatamos que são eles um dos responsáveis pela transformação e pela oferta de um ensino de melhor qualidade. O educador, assim como o aluno, não é um ser pronto e acabado; muito menos se acredita que a sua formação está encerrada; pelo contrário, todos são seres em mudança, cujas formações estão em processo. Aprender não é uma prerrogativa dos alunos. Os profissionais da escola também constituem seu trabalho nas práticas do cotidiano e nas reflexões que fazem sobre elas.

Considera-se que é necessário que ocorra a ligação entre os objetivos e conteúdos propostos pelo professor e as condições de aprendizagem dos alunos. Isso se faz necessário para uma compreensão por parte do professor das condições sociais, individuais e intelectuais dos discentes. Podemos perceber que nossos respondentes acreditam que várias ações podem ser aplicadas e que as mesmas podem contribuir para a construção do conhecimento e socialização do saber dos alunos.

A Classe 1 refere-se ao comportamento do professor frente aos seus alunos e aos conteúdos e fica clara a inquietação de que o educador deve ter uma postura que favoreça a troca de experiência para que o aprendizado aconteça, assumindo uma atitude de ação e reflexão sobre ensino e aprendizagem. Na Classe 2, fica explícita a preocupação com o ensinar e com a valorização do que o aluno já sabe e o quanto devemos melhorar nosso repertório no sentido de enriquecer os conteúdos a serem estudados. É fundamental estar sempre disposto a mudar e repensar sua forma de ensinar e querer evoluir nesse aspecto. Na Classe 3, a ênfase é dada à internet

e às novas tecnologias e o quanto elas produzem novos desafios para a escola e professores na questão pedagógica, pois estes precisam aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora.

De acordo com os sujeitos da pesquisa, conclui-se que precisamos ter novas estratégias, estabelecidas na prática pedagógica em evolução, e que o professor não é mais aquele que sabe tudo frente a sala de aula, mas sim aquele que proporciona o acesso ao conhecimento e possibilita as modalidades do real papel do educador e sabe usar a tecnologia com desenvoltura e constantemente em seu favor, ou seja, em favor da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Os gêneros do discurso. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DOWBOR, L. **Tecnologias do conhecimento: desafios da educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'água, 2001.
- PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Trad. A. Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.
- TACCA R. M. C. V. Reseña de “**Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**”, vol. 12, núm. 22, enero-junio, Universidade de Brasília – Brasília – Brasil, 2006, p. 147-150.
- TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino. In: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 112-149.
- VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

O TRABALHO DOCENTE DIANTE DAS ADVERSIDADES: A (IN) DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Liane Nair Much

UFSM – Programa de Pós-Graduação em
Educação – Doutorado
Santa Maria - RS

Weliton Martins da Silva

UFSM – Programa de Pós-Graduação em
Educação – Doutorado
Santa Maria - RS

RESUMO: Com a consolidação da globalização, uma série de mudanças marcaram o início do século XXI, inclusive na área da educação. Várias pesquisas, eventos nacionais e internacionais tem buscado compreender o que acontece com a “educação”. A facilidade de acesso aos pensamentos e teorias desenvolvidas por pesquisadores, escritores e professores tem contribuído para melhorar a qualidade da educação. Mas, ao mesmo tempo, a escola e a família parecem perder o poder e o espaço que antes detiveram na formação do indivíduo. O presente trabalho de pesquisa que tem por objetivo compreender os fatores que desencadeiam a indisciplina no contexto escolar, para buscar alternativas que possam resgatar a disciplina na acepção real da palavra como instrumento que corrobora com uma educação consciente e cidadã. Para a coleta de informações foram entrevistados 50 alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por

meio de entrevista semi-estruturada buscamos compreender o contexto social onde estas crianças estavam inseridas, as dificuldades que encontravam na escola, e ainda seus interesses e motivações para estudar. Pois acreditamos que a escola deva funcionar por meio de critérios adequados à participação e ao diálogo entre os alunos e destes com os professores, onde o problema deve ser contextualizado, analisando suas causas e favorecendo ações alternativas de solução aos conflitos. A conquista da cidadania e de uma escola de qualidade é o que almejam os profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Estudantes. Professores. (In)disciplina.

ABSTRACT: With the consolidation of globalization, a series of changes marked the beginning of the 21st century, including in the area of education. Several researches, national and international events have sought to understand what happens to “education”. The ease of access to the thoughts and theories developed by researchers, writers and teachers has contributed to improving the quality of education. But at the same time, school and family seem to lose the power and space they once held in the formation of the individual. This research aims to understand the factors that trigger the indiscipline in the school context, to find alternatives that can rescue the discipline

in the real meaning of the word as an instrument that corroborates with a conscious and citizen education. Fifty students from the Initial Years of Elementary School were interviewed to collect information. Through a semi-structured interview we sought to understand the social context where these children were inserted, the difficulties they encountered in school, and their interests and motivations to study. For we believe that the school should function by means of adequate criteria for participation and dialogue between students and teachers and students, where the problem must be contextualized, analyzing its causes and favoring alternative actions to solve conflicts. The achievement of citizenship and a quality school is what education professionals aim for.

KEYWORDS: Students. Teachers. (In)discipline.

1 | INTRODUÇÃO

Diante dos desafios enfrentados pelos professores, sem dúvida, a Indisciplina é um assunto que a cada dia tem preocupado mais os profissionais da educação, tanto das escolas públicas, como das privadas. Para encontrar estratégias que possibilitem compreender e superar este desafio contemporâneo faz-se necessário que os docentes se apropriem de conhecimentos teóricos sobre a temática e também reflitam sobre suas práticas, pois a questão da indisciplina escolar, é muito complexa e as percepções em relação ao assunto são muito variadas e atingem um imenso número de fatores e indivíduos envolvidos nesse contexto. Para alguns professores, por exemplo, as conversas em sala de aula entre alunos, enquanto o docente está desenvolvendo sua aula, é considerada atitude de indisciplina, enquanto que para outros professores, essa atitude dos alunos não é vista como um ato indisciplinar.

A questão da “Indisciplina Escolar” envolve diferentes sujeitos no processo educacional, muitas vezes banalizado pela sociedade. Assim, buscar compreender os fatores relacionados ao tema é de grande importância no cotidiano escolar. Como este assunto é bastante amplo e complexo, delimitamos neste trabalho compreender os motivos que levam alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental a determinados comportamentos no ambiente escolar, para assim, encontrar alternativas que possam superar este problema que atualmente atinge nossas escolas.

Este estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual do Rio Grande do Sul, localizada na periferia de São Borja/RS. A escola oferece o Ensino Fundamental completo à comunidade local. Nos últimos anos constatamos o desinteresse dos alunos pelas aprendizagens, diagnosticado pelo baixo rendimento escolar, e pelo alto índice de indisciplina principalmente nos anos iniciais. Encontramos crianças de seis anos de idade, desrespeitando docentes e as normas básicas de convivência, construídas por eles mesmos, em sala de aula com os seus professores. Levando em consideração este problema que não é apenas desta comunidade escolar, propomos

o presente trabalho de pesquisa que tem por objetivo “compreender os fatores que desencadeiam a indisciplina no contexto escolar”, para assim pensar alternativas que possam resgatar a disciplina consciente e cidadã.

O presente estudo, trata-se, de uma pesquisa qualitativa em educação, tendo em vista que não pretendemos ficar apenas na quantificação dos dados coletados, pois estamos nos referindo a seres humanos, com sentimentos, desejos, anseios, dúvidas. E estas subjetividades interferem nas ações e atitudes dos sujeitos pesquisados. Serão analisadas as informações coletadas de um universo de 50 alunos, escolhidos aleatoriamente das cinco turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da escola supracitada. Estas informações serão interpretadas de acordo com o referencial teórico de alguns pesquisadores que têm dedicado estudos sobre o tema com Içami Tiba (2006), Vasconcelos (1997) e Poletti (2002).

2 | (IN)DISCIPLINA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A aprendizagem é um processo contínuo. Assim, todos nós, estamos em constante processo de aprendizagem ao longo da vida. Esta ocorre desde o nascimento até a morte, cada fase da vida requer novas adaptações, e conseqüentemente novas aprendizagens. Ao viver em sociedade, as pessoas vão se transformando, se educando e buscam tornarem-se cidadãos. Para isso é necessário que cada indivíduo conheça e lute por seus direitos, mas que também tenha consciência de suas obrigações e de seus deveres. Sendo a educação um processo básico para todos os indivíduos, ela possui a especificidade de formar cidadãos por meio de diferentes conteúdos (ideias, teorias, valores) que irão interferir decisivamente em sua vivência social.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, a escola é uma instituição formal que tem por finalidade a preparação do educando para o exercício da cidadania. A função da escola é facilitar a inserção do indivíduo no mundo social. Este deve aprender as formas de conduta social, os rituais e as técnicas para sobreviver. Porém, quando os deveres e as normas não são cumpridos, ocasiona o fenômeno desgastante conhecido como INDISCIPLINA.

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra “disciplina” significa: “Regime de ordem imposta ou livremente consentida; Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.); Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor; Observância de preceitos ou normas; Submissão a um regulamento”. Porém, o conceito de indisciplina, é mais complexo, ele refere-se ao “Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”.

Na escola, a indisciplina se apresenta como o descumprimento das normas fixadas pela instituição e pelas demais legislações aplicadas. A Indisciplina se traduz num desrespeito, seja do colega, seja do professor, ou ainda da própria instituição escolar (depredação das instalações, por exemplo). Para o psiquiatra e psicodramatista Içami

Tiba “(...) disciplina é o conjunto de regras éticas utilizadas para atingir um objetivo ou um resultado com menos percurso e em menos tempo. (...) A ética é entendida, aqui, como o critério qualitativo do comportamento humano que envolve e preserva o respeito ao bem estar biopsicossocial” (2006, p.193).

No cotidiano da escola, percebemos, que, de seus direitos o aluno-cidadão tem consciência, mas, dos seus deveres, do respeito ao conjunto mínimo de normas de relações interpessoais, nem sempre, este, se mostra interessado. E daí, surge à indisciplina, como uma negação a disciplina. Ela se mostra prejudicial, porque sem disciplina há poucas chances de se efetivar a qualidade no processo ensino/aprendizagem. E a disciplina em sala de aula pode ser percebida por meio de mínimos gestos de boa educação (possuir alguns modos de comportamento que permitam um convívio pacífico).

Em muitas situações, um mesmo ato pode ser considerado como de indisciplina ou ato infracional, dependendo do contexto em que foi praticado. Uma ofensa verbal dirigida ao professor, pode ser caracterizada como ato de indisciplina. Dependendo do tipo de ofensa e da forma como foi dirigida, pode ser caracterizada como ato infracional (ameaça injúria ou difamação). O ato infracional é perfeitamente identificável na legislação vigente, enquanto que o ato indisciplinar deve ser regulamentado, nas normas que regem a escola, constando no Regimento Escolar.

As escolas públicas possuem Regimentos Internos próprios, que devem ser de conhecimento da comunidade escolar, e preferencialmente construídos por todos os seus segmentos. Neste documento interno devem estar contemplados os direitos e os deveres referentes ao corpo discente, docente e demais servidores. O texto deve ser redigido de maneira clara e objetiva para que se possa exigir o seu cumprimento. O ato indisciplinar nasce do descumprimento destas normas regimentais e das leis penais vigentes. Dependendo do tipo de conduta que o aluno apresentar, poderá ser caracterizada como ato de indisciplina ou um ato infracional, cada um com consequências próprias. Para Vasconcelos (1997), as questões indisciplinares ocupam um espaço cada vez maior no cotidiano escolar no país e a grande insatisfação decorrente dessas questões tem constituído em causa de abandono e de doenças, principalmente nervosas, do quadro do magistério.

O que podemos perceber, é que muitas vezes, a falta de limites, na educação familiar por pais tolerantes, favorece consequências desastrosas, criando crianças indisciplinadas, agressivas, insolentes, rebeldes, vivem sempre em conflitos internos, demonstram insegurança em tudo que realizam, crescem vivenciando sentimentos como o egoísmo e a intolerância, acreditando que as pessoas que os rodeiam, estarão a sua disposição para satisfazer suas necessidades. Para Içami Tiba “um dos mais importantes motivos para os pais tentarem delegar a educação dos filhos à escola é preferirem omitir-se do que errar com os filhos” (2006, p. 193).

Diante do exposto, compreendemos que a firmeza dos pais torna-se proteção contra o domínio do capricho e ainda fonte de bem estar, tendo em vista que irá

permitir aos filhos quando jovens conscientizarem-se de suas tendências, de conhecer a si mesmo e aos outros, e por meio do progresso intelectual e equilíbrio emocional consciente, compreenderão o significado da palavra responsabilidade. A interiorização das boas condutas não acontece por si só, exige dos pais a autoridade equilibrada, saber dizer “sim” e “não” nos momentos certos, explicando aos filhos os motivos que os levaram a tomar determinada atitude. Vale ressaltar que é conveniente dar oportunidade nas circunstâncias oportunas para os filhos expressarem seus aborrecimentos contra eventuais injustiças e incompreensões do dia-a-dia.

As situações de indisciplina podem estar relacionadas a diferentes fatores. Como por exemplo: sociedade, família, escola, professor e aluno. Para preveni-las ou remedia-las, é importante investigar quais são as causas da indisciplina na sala de aula e onde elas surgiram, para então, buscar construir alternativas para lidar com o problema. A partir de leituras realizadas, pode-se verificar a existência de duas formas de se conseguir a disciplina: uma delas por coação, resultado de uma educação autoritária; outra por convicção, esta numa linha de educação dialético-libertadora, voltada para a reflexão. Ambas, apresentam aparentemente os mesmos resultados, mas as marcas que são deixadas nos sujeitos são completamente distintas.

Conseguir disciplina por meio da coação contribui para a formação de indivíduos passivos, obedientes, dependentes, imaturos e que não compreendem o contexto social no qual estão inseridos. Já a disciplina construída por convicção, auxilia para formar sujeitos ativos, autônomos, responsáveis e que tem no diálogo a base de seu desenvolvimento. Mas para conseguirmos construir uma disciplina por convicção, devemos inicialmente investigar quais são as causas da indisciplina na sala de aula. Precisamos conhecer a realidade na qual esses sujeitos estão inseridos, bem como estabelecer um diálogo permanente com suas famílias e com a própria coordenação pedagógica da escola.

Sobre o acompanhamento da coordenação pedagógica no cotidiano da sala de aula, o mesmo deve acontecer no sentido de ajuda, de orientação e não para que o coordenador, supervisor, diretor, resolva os problemas de indisciplina para o professor. Pois isso tiraria a autoridade deste profissional diante de sua turma de alunos.

Segundo Vasconcellos (2004, p.76):

Tem havido uma certa confusão em relação ao trabalho do professor: como se constatou que é muito complexo, começou-se a repartir com outros profissionais, ao invés destes profissionais (orientadores, supervisores, etc.) estarem trabalhando junto ao professor para melhor capacitá-lo, já que, ao nosso ver, é ele que deve enfrentar os conflitos e não cair no jogo dos “encaminhamentos”. O espaço de reunião é privilegiado para esta interajuda entre os profissionais

Para atingirmos nossos objetivos não podemos desconsiderar a relação afetiva entre os envolvidos no processo educacional. E isto não significa aceitar tudo o que os alunos fazem ou querem, é importante estabelecer conjuntamente limites para o bom desenvolvimento das aulas. E caso esses limites não sejam respeitados, é

importante cumprir o que já havia sido combinado com a turma. O professor, não deve recorrer ao condicionamento baseado no prêmio-castigo, e sim assumir ações educativas apropriadas, investigando suas causas e, por meio do diálogo, buscar resolver o conflito, seja durante a aula, seja conversando com o estudante após a aula, e em casos extremos, levar ao conhecimento da equipe pedagógica da escolar, solicitando que estes chamem os responsáveis pelo aluno, para reunião, onde em conjunto (professor, aluno e família) possam resolver o problema de indisciplina.

3 | FATORES QUE INTERFEREM NA (IN)DISCIPLINA ESCOLAR: CONSTRUINDO E ANALISANDO DADOS EMPÍRICOS

Este estudo possui como base de informações a pesquisa qualitativa, no entanto, deve se levar em consideração que estamos nos referindo a indivíduos, com sentimentos, desejos, anseios, dúvidas. Portanto para não ficarmos apenas na quantificação dos dados coletados, faz-se necessária a pesquisa qualitativa, por meio da qual possamos levantar dados subjetivos que nos levam a compreender as causas de determinadas atitudes e ações.

Para a coleta dos dados necessários ao desenvolvimento desta pesquisa foram entrevistados 50 alunos dos cinco primeiros anos (1º ao 5º Anos) do Ensino Fundamental, e para melhor organizar o trabalho, foram escolhidas 10 crianças de cada série aleatoriamente, de uma escola de periferia de São Borja, RS. Por meio de um roteiro de entrevista semi-estruturado foi possível coletar dados significativos para conhecer o cotidiano escolar destas crianças, perceber suas visões sobre a escola e aprendizagem, bem como a participação das famílias na vida escolar destes educandos.

Com exceção das crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental, as demais já estudam a mais de dois anos na escola. São filhos de famílias de baixo poder aquisitivo. Dos entrevistados, 80% possuem o auxílio governamental “Bolsa Família”, e frequentam a escola também em virtude deste dinheiro, caso contrário o índice de infrequência destas crianças seria maior ainda.

Ao questioná-los sobre “Quais dificuldades encontram no processo ensino aprendizagem?”, as respostas foram as mais variadas conforme citado: “tenho dificuldade de aprender as coisas”; “não vejo dificuldade em nada”; “de estudar, aprender a ler e a escrever”; “tenho dificuldade de prestar atenção”; “tenho dificuldade de fazer as coisas que a professora pede”; “não entendo por que tenho que aprender isso”. E dez alunos afirmam sentir dificuldades em compreender as noções matemáticas (alunos de 3º e 4º ano).

Em relação as suas atitudes em sala de aula as crianças afirmaram que muitos dos seus comportamentos estavam errados (40%), que às vezes teimam com a professora (8%), que conversam durante as atividades (50%); porque eu não respeito (2%). Ao

refletirem sobre as atitudes dos colegas em sala de aula, afirmaram que estes também se comportam de maneira inadequada, atrapalhando o desenvolvimento das aulas.

Para mudar a perspectiva em relação à indisciplina, é imprescindível que a escola se responsabilize cotidianamente para garantir um ambiente de cooperação, em que o valor humano, o respeito, a dignidade e a integridade sejam significativas e marquem positivamente as relações. Essa conquista pode ocorrer por meio de um percurso de formação continuada para toda a equipe de profissionais que trabalha na escola, desde que isso parta das necessidades e anseios do grupo. Ao mesmo tempo, é preciso ter em mente que conflitos sempre vão ocorrer e não é possível esperar o fim de uma formação para resolvê-los. É necessário afirmar que o mais importante é diagnosticar e tratar a causa do conflito e não apenas atribuir culpa e impor punições. Pouco importa quem começou uma discussão. O fundamental é analisar o que levou as pessoas a ter dificuldade de negociar soluções justas e respeitadas.

Buscando conhecer a realidade e os interesses dessas crianças no que se refere à escola, elas foram questionadas sobre o que lhes motivava a estudar. As respostas demonstraram sinceridade e a inocência destes pequeninos, afirmando que: conversando com a professora (10%); passar de ano (30%); leituras (10%); a mãe fica feliz se eu estudar (10%); fazer os trabalhos (12%); escrevendo (6%); ler e aprender com a professora (20%); eu tenho vontade de aprender conta de dividir (2%).

O desafio para o educador é coordenar o ensino de conceitos e proporcionar um ambiente efetivo de aprendizagem. Neste contexto os educadores têm enfrentado o problema da ausência de motivação nos alunos para a aprendizagem. Para motivar alunos é imprescindível analisar as formas de pensar no que se refere ao ensinar e ao aprender, para assim, desenvolver estratégias de ensino que partam das suas condições reais, inserindo-os no processo histórico como agentes. Os educandos devem sentir-se estimulados a aplicar seus esquemas cognitivos e a refletir sobre suas próprias percepções nos processos educacionais, de modo que avancem em seus conhecimentos e em suas formas de pensar e perceber a realidade. Devemos ir além do cognitivo, precisamos avaliar a afetividade, pois à medida que o educando adere às propostas feitas, teremos, certamente, uma mudança de comportamento, o que pressupõe aprendizagem.

Em relação à vida cotidiana, 80% das crianças afirmam que ajudam nas tarefas domésticas, citando as atividades como: varrer a casa, lavar a louça, passar pano na casa, organizar os calçados e roupas. E um universo de 20% afirma que não trabalham em casa, apenas brincam e fazem os temas. Ao serem indagados sobre seu comportamento em casa, afirmaram que caso não obedecerem aos pais, apanham (40%), ficam de castigo (20%); minha mãe não deixa assistir TV (16%), eu sempre obedeco (6%); me ralha (4%); minha mãe não faz nada (8%), bota no serviço (6%).

Quando o limite é apresentado com afeto, a criança o aceita mais facilmente. Sem dúvida, não é um trabalho fácil, mas geralmente funciona. Além da família, cabe à escola este papel. Afinal, os educadores continuam a deter parte considerável da

responsabilidade pela formação da criança. A Escola não tem condições de suprir todas as carências existentes (familiares, econômicas, sociais e culturais) na formação educacional dos seus alunos, porém deve oportunizar formação contínua aos seus professores, não apenas no que se refere a práticas pedagógicas, mas também temas transversais, que possam auxiliar os professores na resolução de conflitos em sala de aula. Todavia, deve-se compreender que o papel da família também é imprescindível no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao incentivo dos pais aos estudos, as opiniões foram semelhantes, disseram que os pais mandam fazer o tema (14%), meu pai fala e eu escrevo (4%); a minha mãe me pergunta (2%); minha mãe me ajuda (10%); conversa (4%); eu vou à escola porque eu quero (6%), está na hora de fazer os temas (12%), me ajudam a ler (8%); não faltar aula e ler (6%); me mandam eu ler (8%); é para eu ir para a escola (4%); ela pergunta se eu tenho tema (4%); às vezes o irmão ajuda a fazer os temas (6%); obrigam a fazer os temas (8%); eu faço os temas sempre (4%).

Quando a criança percebe o êxito no que faz começa a confiar em sua potencialidade. E quanto mais acredita que pode fazer, mais consegue. Para isso, é fundamental que pais e professores estabeleçam metas realistas e adequadas à idade de seu filho/aluno, oportunizando situações para que as crianças se desenvolvam sem superprotegê-las ou sem pressioná-las, nem compará-las com outras crianças. Assim, elas poderão construir um conceito positivo de si mesmas. E para estimulá-las a acreditarem em seu potencial, frases de incentivo como “você pode, você é capaz”, “vamos, vou te ajudar” tem grande valor.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indisciplina e a agressividade apresentam-se hoje, como um dos grandes desafios à atividade docente, representando obstáculos ao trabalho pedagógico e conseqüentemente, à relação de ensino e aprendizagem. Ela é consequência da ausência da clareza de regras e limites por parte da criança, muitas vezes não ensinadas e apreendidas dos pais ou educadores. Sendo considerado um problema pelo ambiente escolar, é um grande desafio aos objetivos educacionais, pela não organização e normalização das atividades e relações em sala de aula para que a aprendizagem dos conteúdos curriculares se efetive. Assim, a indisciplina pode ser um fator que dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico em relação à qualidade de ensino, abalando o desempenho tanto dos estudantes, quanto dos docentes.

No mundo globalizado, é importante frisar que o professor não gerencia conhecimento, e nem deve simplesmente repassar informações, para que cada aluno as aproveite segundo sua capacidade de aprender, de interpretar dados e informações e consiga transformá-los em conhecimentos. É função do professor então, segundo Poletti (2002), manter o aluno curioso. Para isso é fundamental, motivar o aluno, mantê-lo interessado, pois ensinar é muito mais que transferir conhecimentos e informações.

A gestão do conhecimento é individual, é própria, e depende dos interesses de cada indivíduo. O professor é importante, não como figura central, detentor do conhecimento, mas como coordenador do processo educativo, criando espaços pedagógicos interessantes, estimulantes e desafiadores, para que neles ocorra a construção de um conhecimento escolar significativo para o aluno.

Para que isso aconteça é importante que o educador reflita sobre suas atitudes e funções; planeje as aulas cuidadosamente em todos os seus momentos, com intuito de promover a concentração; cativo os alunos para a sua disciplina; observe atentamente cada aluno; favoreça o desenvolvimento da autoconfiança; fomente o respeito mútuo entre os alunos, e entre os alunos e o professor; discuta com os alunos o regulamento da turma, respeitando-o e se fazendo respeitado pelo exemplo. Resgate, juntamente com seus alunos, o papel de autores que elaboram, escrevem e constroem suas próprias histórias. O professor não pode esquecer que, antes de qualquer coisa é um agente cultural, um pesquisador e um eterno aprendiz.

Os professores não têm recebido formação inicial que lhes permita administrar e resolver de forma eficiente os conflitos que porventura venham a ocorrer nos seus locais de trabalho. E para suprir essa carência, faz-se necessário que a formação continuada oferecida nas escolas possa proporcionar momentos de reflexão e aprendizagens para a resolução de problemas cotidianos na escola.

Cabe também à escola estabelecer regras de maneira coerente, prevenindo tratamento desigual e trabalhando os conflitos surgidos. Precisamos entender que a construção da disciplina é tarefa de todos: pais, alunos, professores e a comunidade, por meio de um planejamento participativo, que tenha a ação de todos, de forma ética. Lembrando que este é um processo que se constrói de forma gradativa e necessita de acompanhamento. Afinal, o grande desafio da sociedade contemporânea é a educação. E como já afirmava o Mestre Paulo Freire *“Se a educação sozinha, não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”* (2000, p.67).

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta-prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

POLETTI, André. **O professor e a gestão do conhecimento**. Profissão mestre, São Paulo, p. 22-23, set. 2002.

TIBA, Içami. **Disciplina – Limite na medida certa**: novos paradigmas. 73ª edição. São Paulo: Integrare, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Os desafios da Indisciplina em sala de aula e na escola**. Publicação: Série Idéias n.28. São Paulo: FDE, 1997;

_____. **(IN)Disciplina: Construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 15 ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

O USO DE JOGOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA: UM PANORAMA DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Talita Silva Perussi Vasconcellos

Universidade Federal de São Carlos

Rosimeire Maria Orlando

Universidade Federal de São Carlos

RESUMO: Este capítulo faz parte um estudo desenvolvido no âmbito do mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos e teve como objetivo reunir e sistematizar a produção do conhecimento sobre o uso dos jogos no processo de alfabetização. Trata-se de revisão sistemática de literatura e teve como fonte de coleta de dados os ambientes virtuais das bases de dados de acesso público: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online e a plataforma Google Acadêmico. Se investigou o período de estudos realizados nos últimos 10 anos utilizando palavras-chave específicas que descrevem o objeto do estudo em questão: Educação, Jogos e Alfabetização. Da análise das produções acadêmicas localizadas nas bases de dados digitais, foram selecionados 12 trabalhos. Os resultados apontam a importância de se desenvolver pesquisas na área, pois sendo o jogo uma ferramenta pedagógica motivacional,

usá-la para alfabetização é um método com chances de progresso na área do ensino em geral e no ensino e aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Indicando assim, a importância da universidade enquanto espaço de produção acadêmica e de diálogo com a sociedade em geral, e sobretudo com os espaços escolares, enfrentar o desafio com a temática aqui proposta

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Jogos. Alfabetização.

INTRODUÇÃO

A escrita não se desenvolve em linha reta com um crescimento e aperfeiçoamento contínuo, mas sim num movimento de idas e vindas dentro da construção desse conhecimento. As crianças vão da escrita pictográfica para a escrita ideográfica, criando marcas simbólicas, ou seja, é vista como o deslocamento da atividade da criança do desenhar coisas para desenhar a fala (LURIA, LEONTIEV E VYGOTSKY, 2001). Ressalta-se que vivemos em mundo orientado pela escrita, sendo esta a condição para o domínio de conceitos que permitem ao sujeito compreender e nele agir. (FONTANA, ROSELI, 1997).

Fialho (2012) indica que para despertar o interesse do aluno à aprendizagem de leitura

e escrita torna-se necessário utilizar uma linguagem atraente, aproximando-a ao máximo da realidade do aprendiz. Para esse autor, atividades lúdicas contribuem no processo de ensino e aprendizagem, na elaboração de conceitos, na criatividade, no senso de cooperação e competição dentre outros aspectos. Destaca-se a importância de tornar o processo de ensino de leitura estimulante que ofereça oportunidades de exercícios reais de busca de conhecimento (BRASIL, 2007).

Se apropriar de um conteúdo acadêmico pode ser um grande desafio para a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem. Na maioria das vezes, as dificuldades de aprendizagem são percebidas após o ingresso desta no ambiente escolar e são vistas como uma condição de fragilidade sociocultural e/ou psicológica, desta forma, não estão exclusivamente ligadas a criança.

Souza (2013) relata que a aprendizagem não se faz apenas com aulas expositivas e cópias, mas sim no brincar/jogar que, muitas vezes, acrescenta ao currículo escolar situações que ampliam as possibilidades de a criança aprender e construir o conhecimento. O jogar permite que a pessoa tenha mais liberdade de pensar e de criar para desenvolver sua e autonomia social, possibilitando uma motivação e interesse pelo aprendizado. A partir disso, destaca-se a necessidade de oferecer às crianças ferramentas que permitam a aquisição de habilidades e o desenvolvimento de crenças mais positivas em relação as suas próprias capacidades de realização (MEDEIROS; LOUREIRO; LINHARES; MATURANO, 2000).

Nesse contexto, os jogos podem ser importantes para a promoção de mediação e aprendizagem, não só introduzindo atividades lúdicas e prazerosas, como também estimulando a concentração (FIALHO, 2012), visto que as atividades de leitura e de escrita desenvolvidas por meio de jogos, além de constituírem uma boa proposta pedagógica, ainda proporcionam às crianças, a interação social (BRASIL, 2007).

Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo reunir e sistematizar a produção do conhecimento sobre o uso dos jogos no processo de alfabetização.

MÉTODO

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, o presente estudo se desenvolveu com base na revisão sistemática de literatura de cunho qualitativo descritivo. Foi realizado um levantamento bibliográfico que, segundo Gil (2008), tem sido usado com bastante frequência quando o objeto de estudo proposto é pouco estudado, possibilitando assim estudos exploratórios ou descritivos.

Trata-se de revisão sistemática de literatura e teve como fonte de coleta de dados os ambientes virtuais das bases de dados de acesso público: Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, a biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online-SciELO e a plataforma Google

Acadêmico. Se investigou o período de estudos realizados nos últimos 10 anos (2007 a 2016) utilizando palavras-chave específicas, em língua portuguesa, que descrevem o objeto do estudo em questão: Educação, Jogos e Alfabetização.

Para a coleta e análise dos dados, seguiram-se as seguintes etapas: 1) Conhecimento das bases de dados; 2) Definição de critérios de inclusão e exclusão; 3) Coleta de dados nas bases de dados; 4) Leituras dos títulos, resumos e objetivos dos trabalhos localizados; 5) Documentação dos dados em gráficos e tabelas; 6) Análise dos dados.

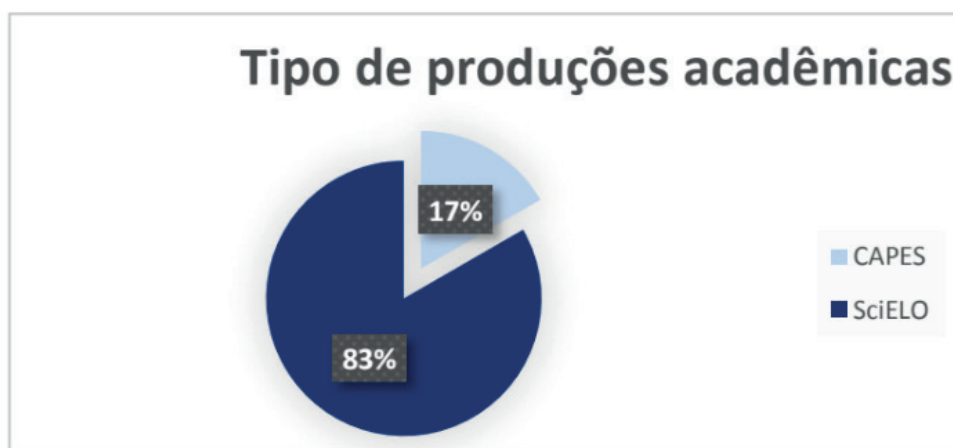
Adotou-se os seguintes critérios de inclusão: pertencer à temática jogos para ensino de leitura e escrita, estar disponível para leitura, ser brasileiro, ser artigo científico avaliado por pares, ser tese ou dissertação que pertença a programas brasileiros reconhecidos.

Como critérios de exclusão considerou-se, não ter como foco o jogo para ensino de leitura e escrita, não estar disponível para leitura, apresentar duplicidade, ser anais de evento.

Inicialmente se localizou 91 títulos e após a etapa 4, finalizou-se com 12. Cabe destacar que na base digital de dados Google Acadêmico, localizaram-se dois anais de eventos e na BDTD, três dissertações, duplicadas no portal de teses e dissertações da CAPES e, pelo fato de se enquadrarem nos critérios de exclusão, as duas bases de dados indicadas, quais sejam, Google Acadêmico e BDTD, por exclusão, não fizeram parte da análise aqui apresentada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 12 trabalhos localizados e apresentados nos gráficos 1 e 2, obteve-se os seguintes resultados: dez artigos científicos foram localizados na base de dados da SciELO e duas dissertações de mestrado na plataforma de acesso público de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD, conforme indicado nos gráficos abaixo.



O Gráfico 1: Tipo de produções acadêmicas.

Fonte: Elaboração Própria

Observa-se que a maioria dos estudos encontrados são artigos, num total de 83% e 17% dissertações de mestrado. Ressalta-se que este resultado pode ser derivado dos bancos de dados utilizados, como também do tempo de produção dos trabalhos acadêmicos, já que dissertações e teses demandam mais tempo de elaboração, bem como os artigos podem ser derivados deles. Por outro lado, a não elaboração de teses de doutorado e a pouca quantidade de dissertações de mestrado podem indicar o não prosseguimento e desenvolvimento de trabalhos científicos sobre a temática aqui proposta e a importância de realização de mais pesquisas.

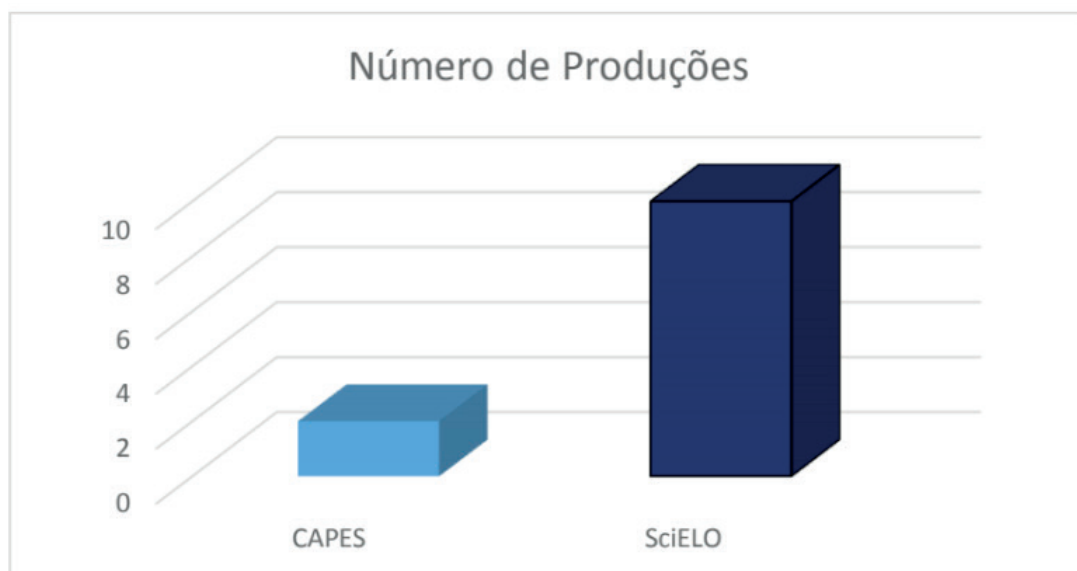


Gráfico 2: Produções por banco de dados

Fonte: Elaboração Própria

A partir do levantamento realizado com os descritores já indicados, localizou-se produções científicas a partir de 2007 até 2016, como apresentado no Gráfico 3.



Gráfico 3: Quantidade de produções acadêmicas por ano

Fonte: Elaboração Própria

Sobre a produção científica no período estudado, nota-se que, sobre os artigos, nos anos de 2010, 2011, 2014, 2015 e 2016, há um artigo por ano. Nos anos 2007 e 2012, se localizou dois por ano. No que se refere às dissertações de mestrado, nos anos de 2013 e 2016, se localizou uma. Já nos anos de 2008 e 2009, não se encontrou nenhuma produção científica, quer seja de teses e dissertações ou artigos.

Tais dados podem nos indicar que embora haja um interesse em pesquisas sobre a temática aqui proposta, indica-se com destaque a importância de novas investigações.

Dos trabalhos encontrados se percebe que a maioria foi elaborada em Universidades públicas, sendo que apenas um dos 12 trabalhos encontrados foi elaborado por uma Instituição Particular, conforme apresentado na Tabela 1.

Instituição	Quantidade de Publicações
Centro Universitário Católico Salesiano	1
Universidade Estadual do Paraná	1
Universidade Estadual de Londrina	1
Universidade Estadual de São Paulo	1
Universidade Federal de Minas Gerais	2
Universidade Federal de Ouro Preto	1
Universidade Federal de Santa Catarina	1
Universidade Federal de São Carlos	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	1
Universidade de Brasília	1

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior e suas publicações

Fonte: Elaboração Própria

Não obstante, destaca-se que a maioria dos trabalhos foram elaborados nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, cabe destacar que a região sudeste constitui-se como um importante polo de gerações de conhecimento científico, local de maior concentração de programas de pós-graduação do país (FAPESP,2016). Tal fato pode justificar esta concentração.

Ressalta-se que em relação ao método das pesquisas, todas mostram um caráter qualitativo e não quantitativo de análise, nesse sentido Bueno (2008) relata que a opção pela metodologia de análise qualitativa tem tido predominância nas pesquisas, e aqui os dados indicam a mesma opção.

A partir dos resultados apresentados pelas pesquisas, destaca-se a importância de apresentar os trabalhos encontrados e seus principais objetivos e resultados para aprofundamento da análise. Diante disso segue a descrição destes.

As Dissertações

Rodrigues (2013) objetivou em sua análise compreender a importância do emprego

de jogos e brincadeiras como estratégias alternativas na organização de um trabalho pedagógico significativo em uma turma de alfabetização.. A pesquisadora concluiu, a partir dos seus resultados, que se faz muito importante o debate acerca da relação entre a aprendizagem e a ludicidade no espaço de sala de aula de alfabetização, como forma de repensar ações educativas mais significativas que levem em consideração todos os agentes de construção do processo de ensino aprendizagem numa perspectiva lúdica.

Azevedo (2016) procurou contribuir para os estudos sobre o uso de jogos na EJA, e apontar caminhos pelos quais os professores possam realizar situações didáticas que priorizem a reflexão na apropriação do sistema de escrita. Os resultados mostram que: a) não houve nenhuma regressão nas aprendizagens dos alunos, de forma que a maioria dos alunos avançou consideravelmente em seus níveis de escrita entre a primeira e a última coleta; b) que os avanços dos alunos estavam relacionados à sua assiduidade nas aulas e nas sessões dos jogos aplicados, visto que dois alunos que participaram menos das sessões permaneceram no mesmo nível de escrita diagnosticado inicialmente, demonstrando assim, que as atividades metalinguísticas são importantes à compreensão do sistema de escrita, mas não são suficientes para promover a alfabetização dos alunos; c) que a inserção dessas atividades influenciou nas práticas pedagógicas das professoras, as quais passaram a inserir algumas atividades, que segundo elas, tinham os mesmos objetivos dos jogos aplicados; d) e, por fim, que essas atividades repercutiram positivamente não apenas na aprendizagem dos alunos, mas especialmente em sua motivação e postura frente às atividades.

Os Artigos

Observa-se que Kahl; Lima e Gomes (2007) em seu trabalho tiveram como objetivo explicar sobre as principais atividades planejadas e confeccionadas durante o projeto de extensão, “Capacitando professores para atuarem em regiões com baixo IDH”, com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem em classes de alfabetização tendo como resultado um maior aprofundamento do tema, além de ser observado maior facilidade de aprendizado por meio do jogo.

Trabalhando também com alunos com dificuldade de aprendizagem Breda e Picanço (2012) objetivaram em seu trabalho sanar as dificuldades dos alunos através de quebra-cabeças, jogos da memória, e duas diferentes versões de dominós. Sendo tais jogos elaborados com materiais e dinâmicas atraentes e de fácil aplicação, confeccionados em programas computacionais de desenho tendo como base imagens de sensoriamento remoto do espaço vivido do aluno. Como resultado observou-se que na educação o jogo estimula o aprendizado porque pode despertar curiosidade e um esforço natural de vencer desafios.

No mesmo sentido, buscando uma ferramenta para o ensino da leitura e da escrita, Santos (2012) objetivou auxiliar nesse processo de aprendizagem por meio do o AlfaGame, um jogo educacional que aborda conteúdos da Língua Portuguesa e possui

desafios que exigem dos alunos, números; a associação de palavras identificação do alfabeto, vogais e consoantes. Os resultados evidenciaram a motivação dos sujeitos em todos o processo de aprendizagem.

Também levando em consideração a importância do planejamento curricular, Kishimoto; Pinazza; Morgato e Toyofuki (2011) elaboraram um trabalho de caráter qualitativo, cujo o objetivo foi o de acompanhar cinco turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos do período de 2006 a 2010, se deu a partir da análise do plano de ensino, registros de desempenho das crianças, entrevistas com pais, depoimentos orais de crianças, registros da professora e relatórios da brinquedoteca. Foi constatado que as mediações são mais adequadas quando há dois docentes para desenvolver atividades relacionadas à pedagogia de jogos destinados ao letramento. No plano das políticas públicas, a implementação dessa prática exigirá atenção aos aspectos estruturais e pedagógicos do ensino.

No mesmo sentido, Cafiero e Coscarelli (2007), buscaram em seu trabalho discutir os desafios na construção de uma matriz de referência ao desenvolvimento de um jogo de alfabetização, construído como uma proposta alternativa de alfabetização a partir o uso de jogos no computador, com resultados que demonstram a efetividade do jogo.

Souza e Hubner (2010), por sua vez, investigaram se o uso de um jogo de tabuleiro possibilitaria o ensino de leitura/escrita e destacam que este permiti o trabalho com associações suscitadas no processo de leitura e escrita favorecendo o repertório dos participantes. As autoras também ressaltam o caráter motivacional dos jogos, uma vez que durante a pesquisa, não houve desistência por parte das crianças ou recusa em participar das sessões. Por fim, as pesquisadoras sugerem a necessidade de novas investigações, especialmente que se detenham em estudar novas tecnologias ao ensino de relações que envolvam leitura e escrita.

Souza (2013) afirma em seu trabalho que o jogo é um meio de oferecer às crianças um ambiente de aprendizagem prazeroso, motivador e planejado, com possibilidades de aquisição de várias habilidades. Como resultado observou-se a admissão dos jogos como coadjuvantes no processo de ensino-aprendizagem, promove uma mudança de valores em sociedade.

Mognon e Silva (2014) em seu artigo “A linguagem dos jogos no processo de letramento” apresentam processos metodológicos de aquisição de leitura e escrita a partir de um relato de experiência, conjunto a uma discussão extremamente recente em torno do uso dos novos letramentos, assim como a compreensão do papel do letramento e a interdisciplinaridade, dentro de uma experiência como os jogos. Conclui-se com o trabalho do pesquisador que a linguagem dos jogos como prática de letramento é um campo ainda em andamento e carente de constantes pesquisas e análises.

Em um estudo de revisão bibliográfica relativo a pesquisas empíricas que empregaram jogos educativos para a coleta de dados, Panosso, Haydu e Souza (2015),

tiveram como objetivo identificar argumentos que especificassem características dos jogos educacionais, bem como interpretá-las. Os dados apresentados nos estudos analisados indicam que os jogos educativos apresentam características de estratégias de ensino motivadoras e que podem contribuir para a programação de contingências de ensino eficazes e eficientes.

Sella, Tenório, Bandini e Bandini (2016) utilizaram jogos de tabuleiro com o objetivo de facilitar e motivar o processo de alfabetização. As avaliações de desempenho em sondas sugerem a generalização da leitura e da escrita para novas atividades (jogos) e respostas.

Os trabalhos acima consideram o jogo como um recurso para ensino, destacando principalmente o seu caráter motivacional, o qual garantiria o engajamento dos aprendizes durante o decorrer do processo e ensino.

Alguns apontamentos

A partir da descrição apresentada dos trabalhos científicos, destaca-se que indicam, o caráter motivacional do jogo em si e a importância que ele adquire para aprendizes com dificuldade de aprendizagem. Vários tipos de jogos foram mencionados e estudados nas pesquisas, como por exemplo, memória, dominó, softwares e de tabuleiro. Nesse sentido, percebe-se a importância de novas pesquisas na área, pois sendo o jogo uma ferramenta pedagógica, usá-la para alfabetização é um método promissor à educação em geral, bem como no processo de ensino e aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Ressalta-se que as pesquisas indicam a importância do uso de jogos no ensino da leitura e escrita para crianças com dificuldade de aprendizagem, no entanto, localizou-se estudos apenas a partir de uma proposta metodológica, qual seja a comportamental, tal dado aponta, também, a importância de estudos de outras áreas que contemplem a temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo de reunir e sistematizar a produção do conhecimento sobre o uso dos jogos no processo de alfabetização, em diferentes ambientes virtuais de acesso público, quais sejam, Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a biblioteca eletrônica Scientific Electronic Library Online e a plataforma Google Acadêmico, sobre o uso dos jogos no processo de alfabetização, verificou-se que, embora o tema tenha sido foco de algumas pesquisas, ainda se encontra em número inexpressivo, ou seja, no período de 10 anos, localizou-se apenas 12 produções e concentrado em duas regiões brasileiras, sul e sudeste.

Destaca-se que todas as pesquisas ressaltaram o caráter motivacional do jogo

em si e a importância dele para aprendizes com dificuldade de aprendizagem. Houve vários tipos de jogos mencionados nas pesquisas: memória, dominó, no computador e de tabuleiro.

Percebe-se a importância de se desenvolver pesquisas na área, pois sendo o jogo uma ferramenta pedagógica motivacional, usá-la para alfabetização é um método com chances de progresso na área do ensino em geral e no ensino e aprendizagem de crianças com dificuldade de aprendizagem.

Sendo assim, o estudo aqui proposto indica a importância da universidade enquanto espaço de produção acadêmica e de diálogo com a sociedade em geral, e sobretudo com os espaços escolares, enfrentar o desafio com a temática aqui proposta

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. A. Jogos de alfabetização: o desenvolvimento de atividades metalinguísticas nas turmas de alfabetização da eja - implicações na prática docente e nas aprendizagens dos alunos. Programa de pós-graduação – mestrado em educação da Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

BRASIL. Programa de apoio a leitura e escrita. Ministério da Educação, 2007.

BREDA, T. V; PICANÇO, J. L, ZACHARIAS, A. A. Jogos e sensoriamento remoto: entenda como funcionam as possibilidades para a alfabetização cartográfica. Revista Conhecimentos Práticos-Geografia. v. 46, p. 66, 2012.

BUENO, J. G. S. Deficiência e ensino superior: balanço das dissertações e teses brasileiras (1987/2006). In: XI Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 4, 2008, Vitória/ES. Anais... Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2008. p. 255-272

COSCARELLI, C.; CAFIERO, D. Competências e habilidades na alfabetização: como construir uma matriz de desempenho para um jogo? Língua Escrita (UFMG), v. 2, p. 7, 2007.

DING; DANTON; ROCHA; NUNES; FÁVERO. Digita - um Jogo Educativo de Apoio ao Processo de Alfabetização Infantil. II Congresso Brasileiro de Informática na Educação, CBIE 2013.

FAPESP -FUNDAÇÃO DE AMPARO A PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Produção científica. In: *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2016*. São Paulo, cap.4, 2016.

FERNANDES; OSTI; O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o Uso de Jogos na Aprendizagem Inicial da Leitura e Escrita. Educação em revista, v. 17. 2016.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. O desenho infantil. In: FONTANA, R.; CRUZ, M., N. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FIALHO, N. *Os Jogos Pedagógicos como Ferramentas de Ensino*. Curitiba: IBPEX, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

KAHL, Karoline; LIMA, Maria Elza de Oliveira; GOMES, Izabel. Alfabetização: construindo alternativas com jogos pedagógicos. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, Florianópolis, v. 4, n. 5, jan. 2007. ISSN 1807-0221.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino

fundamental. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 191-210, apr. 2011. ISSN 1678-4634.

LURIA, A.R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 2001.

MEDEIROS, P.C.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M.B. M. and MARTURANO, E. M. A auto eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicol. Reflex. Crit.* 2000, vol.13, n.3, pp.327-336.

MOGNON, E; SILVA, V. S. A linguagem dos jogos no processo de letramento. IN: Anais IV Colóquio internacional de Educação, cidadania e exclusão: Didática e Avaliação. FURG, 2014.

NETTO, D. P. S., SANTOS, M. W. A. AlfaGame: Um Jogo para auxílio no processo de alfabetização. In: XXIII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 2012.

NOGUEIRA; COSCARELLI; CHIAMOWICZ; PRATES. Papa Letras: Um Jogo de Auxílio à Alfabetização Infantil. CEEFET. Minas Geras, 2012.

PANOSSO, M. G.; SOUZA, S. R.; HAYDU, V. B. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação Analítico-Comportamental. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 19, n. 2, p. 233-241, 2015.

SELLA, A. C.; TENÓRIO, J. P.; BANDINI, C. S. M.; BANDINI, H. H. M. Games as a measure of reading and writing generalization after computerized teaching of reading skills. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 29, pp. 1-12, 2016.

SOUZA, S. R.; HÜBNER, M. Efeitos de um jogo de tabuleiro educativo na aquisição de leitura e escrita. *Acta Comportamental*, v. 18, n. 2, p. 215-242, 2010.

SOUZA, E. F. Alfabetização e o Lúdico: *a importância dos jogos na Educação Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso. Lins, São Paulo, 2013.

SOUZA, E. F. *Alfabetização e o Lúdico: a importância dos jogos na Educação Fundamental*. Trabalho de Conclusão de Curso. Lins, São Paulo, 2013.

RODRIGUES, L. S. Jogos e brincadeiras como ferramentas no processo de aprendizagem lúdica na alfabetização. Universidade de Brasília faculdade de educação Programa de pós-graduação: mestrado, 2013.

VIEIRA, L.S; OLIVEIRA, V. X. A Importância dos jogos e brincadeiras para o processo de Alfabetização e Letramento. V EPCT, 2010.

PARCERIA DO FONOAUDIÓLOGO NO PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DO PROFESSOR DO ALUNO SURDO

Ana Claudia Tenor

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, Brasil. anatenor@yahoo.com.br

Débora Deliberato

Docente do Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, Brasil. delibera@marilia.unesp.br

RESUMO: O objetivo desse estudo foi sistematizar ações para a capacitação do professor do aluno surdo por meio da mediação do fonoaudiólogo. Participaram um pai, uma mãe e duas professoras de alunos surdos incluídos. O estudo foi realizado em três etapas: na primeira etapa os pais e professores foram entrevistados, em seguida foi utilizado um protocolo adaptado e foram realizadas observações em sala de aula sem intervenção. Os dados do protocolo, das observações e das entrevistas foram triangulados e em seguida realizou-se análise de conteúdo, que consistiu em classificação de unidades temáticas. A partir das temáticas identificadas na primeira etapa foi elaborado um programa de capacitação ao professor do aluno surdo que foi desenvolvido na segunda etapa. Concomitante ao grupo

de capacitação, a pesquisadora realizou observações e intervenções na sala de aula dos professores. Os dados dos encontros de capacitação, os registros das observações e filmagens das intervenções foram triangulados, em seguida realizou-se análise de conteúdo identificando-se unidades temáticas. Na terceira etapa foi feito o acompanhamento dos professores em sala de aula e identificada as suas opiniões a respeito do programa de capacitação por meio de entrevistas. Os dados das entrevistas foram analisados e classificados em categorias e subcategorias de análise. O programa de capacitação possibilitou aos professores compreenderem as especificidades linguísticas do aluno surdo, a necessidade de adaptação de recursos e estratégias e apontou a necessidade de capacitação das famílias para o uso de suporte a comunicação.

PALAVRAS- CHAVE: Educação Especial. Inclusão. Capacitação. Professor. Aluno Surdo.

ABSTRACT: the aim of this study was to systematize actions for training teachers who work with deaf students through the mediation of the speech therapist. The participants were a father, a mother and two teachers of deaf students who are included students. The study was conducted in three stages: during the first stage parents and teachers were interviewed. After that, an adapted protocol has been used

and observations in the classroom without interventions were performed. Protocol data, observations, and interviews were triangulated and the content was analyzed, which consisted of thematic units' classification. From the themes identified in the first stage a training program was designed for teachers of deaf students, which was developed during the second phase of the research. Simultaneously to the training group, the researcher conducted observations and interventions in the classrooms of the participating teachers. Data from the training meetings, observations records and intervention shootings were triangulated and the content has been analyzed, identifying the thematic units. In the third stage, the follow up of teachers in their classrooms was carried out and their opinions about the training program have been identified through interviews. Interview data were analyzed and classified into categories and subcategories for analysis. This training program has enabled these teachers to understand the specific language of their deaf students, the need for resources and adaptation strategies, as well as the need to empower these families to support the use of communication.

KEYWORDS: Special Education. Inclusion. Training. Teacher. Deaf Student.

1 | INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tornou-se uma referência a ser assumida pelas redes de ensino, sustentada pelas políticas públicas educacionais. Nesse contexto, a inserção de surdos no meio escolar tem sido debatida por pesquisadores e profissionais da área, que se preocupam com uma melhor qualidade de ensino a ser ofertada para esses alunos.

Apesar de as políticas públicas educacionais advogarem a inclusão, um dos problemas enfrentados nesse processo diz respeito à formação de professores, pois a maioria deles não tem sido suficientemente capacitada para atender essa clientela, sendo necessário pensar em maneiras de ajudá-los a rever sua prática pedagógica (PADILHA, 2009).

Em se tratando da inclusão do aluno surdo, Lacerda (2000) salientou que a inserção deste aluno na escola regular precisa ser feita com muitos cuidados, pensando em garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição linguística e por seu modo peculiar de funcionamento.

Giroto et al. (2009) acrescentaram que a apropriação de um sistema linguístico para o aluno surdo, é tradicionalmente, bastante comprometida, pois geralmente a criança com surdez, apenas faz uso de gestos mímicos e de algumas vocalizações; não consegue apreender os conteúdos escolares e, conseqüentemente, alcançar o sucesso acadêmico.

Entretanto, considerar a questão linguística isoladamente, não é suficiente nas

discussões em torno da inclusão do aluno surdo, pois o aprendizado de uma língua envolve a família. O despreparo da maioria das famílias para lidarem com a surdez, associado à falta de interesse em aprender a língua de sinais, o que implica na ausência de uma língua, foi discutido na literatura (GOLDFELD, 2001; PETEAN; BORGES, 2003; MOURA; LODI; HARRISON, 2005; NEGRELLI; MARCON, 2006; SILVA, 2008).

Face ao exposto, evidencia-se que a parceria família e escola torna-se então um aspecto fundamental a ser considerado no desenvolvimento linguístico e acadêmico do aluno surdo (PEDROSO; DIAS, 2003; POKER, 2008; DIAS; SILVA; BRAUN, 2009; KELMAN, 2010; MOURA, 2013).

Ao discorrer sobre a inclusão de alunos que apresentam comprometimento na linguagem oral, Deliberato (2013) destacou que o fonoaudiólogo poderá atuar no processo de construção do planejamento escolar e dos procedimentos relacionados com os processos comunicativos, além disso, ser o mediador entre escola- família- aluno no processo de construção da linguagem e, com isto, favorecer a possibilidade de inclusão nas atividades pedagógicas.

Nessa perspectiva, a parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e educador pode ocorrer de forma facilitadora, ao visar às dificuldades de comunicação, linguagem e fala, o que poderá potencializar a ação do professor e envolver todo o contexto educacional (BELLO; ALMEIDA; MACHADO, 2012; CÁRNIO et al., 2012).

O trabalho de linguagem com a criança surda sofre influência da orientação dos profissionais aos pais bem como da concepção de surdez adotada pela família. Sendo assim, o fonoaudiólogo enquanto profissional que atua com as questões de surdez e linguagem, poderá contribuir com a inclusão da criança surda na escola, por meio de participação em ações conjuntas com os professores e as famílias de alunos surdos e a inserção desses na rotina escolar. O objetivo dessa pesquisa foi sistematizar ações para a capacitação do professor por meio da mediação do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo.

2 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este estudo fez parte de um projeto maior denominado Mediação do fonoaudiólogo no processo de capacitação do professor do aluno surdo, com aprovação do comitê de ética nº 351/2011. Elaborou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi utilizado com as famílias e professoras a fim de obter autorização para a realização da coleta de dados.

Participaram desse estudo um pai, uma mãe e duas professoras que atuavam com aluno surdo incluído, sendo uma da educação infantil e outra do ensino fundamental, de um município do interior de São Paulo. Para a identificação dos sujeitos foi usado PRO1 (professora do ensino fundamental), PRO2 (professora de educação infantil), A1 (aluno surdo), A2 (aluna surda), FA1 (pai do aluno surdo), FA2 (mãe da aluna

surda).

A coleta de dados foi realizada no período de Fevereiro a Novembro de 2012, na escola de educação infantil e ensino fundamental com os professores selecionados.

O trabalho foi dividido em três etapas, norteado pelo programa preconizado por Deliberato (2009, 2013), sofrendo adequações para atender as necessidades do professor do aluno surdo.

Na primeira etapa foram identificados temas para discussão com os pais e professores de aluno surdo, para isso foram realizadas entrevistas com as famílias e professores, preenchimento do protocolo adaptado de Paula (2007) para avaliação de habilidades comunicativas do aluno surdo em ambiente escolar, observações do professor e aluno em sala de aula sem intervenções.

As entrevistas foram transcritas, o texto foi adequado as normas da Língua Portuguesa e, também foi utilizado alguns sinais das normas Marcuschi (1986). Os dados obtidos do protocolo e registros das observações em sala de aula foram incorporados as transcrições das entrevistas, constituindo um texto único, originando temas e subtemas de análise, conforme Bardin (2004): 1- Habilidades de comunicação: compreensão e expressão; opinião a respeito de Libras; 2- Recursos: recursos para compreensão, recursos para expressão; 3- Estratégias: estratégia para o ensino; 4- Aprendizagem: percepção e opinião; 5- Recursos tecnológicos: implante coclear, sistema FM; 6- Família: percepção do envolvimento, participação e expectativas.

A segunda etapa é a continuidade do programa de capacitação que faz vínculo com os resultados da primeira etapa. Sendo assim, os temas identificados na primeira etapa foram organizados em forma de caderno de conteúdo, segundo o modelo adotado por Ferreira (2006), e apresentado aos professores no primeiro encontro de capacitação para iniciar as discussões a respeito das habilidades e necessidades do aluno surdo e demais conteúdos necessários para a atuação do professor com esse aluno na rotina de sala de aula. No total, foram elaborados sete cadernos de conteúdo que a pesquisadora entregava aos participantes no decorrer dos encontros para disparar as discussões. Durante a segunda etapa a pesquisadora construiu as mediações em parceria com os professores e realizou intervenções nas salas de aula a partir das discussões nos encontros de capacitação junto aos professores. Foram realizados oito encontros de discussões no horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), treze observações e doze mediações na sala de educação infantil, dez observações e treze mediações na sala de ensino fundamental. Para as mediações, a pesquisadora fez adaptações dos contos clássicos infantis (Os Três Porquinhos, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Branca de Neve) utilizando figuras de comunicação suplementar e alternativa do Picture Communication Symbols (PCS) confeccionadas por meio do software Boardmaker (MAYER- JOHNSON, 2004), e usou também outros recursos e estratégias, como fantoches, dedoches e dramatização.

As discussões durante os encontros foram gravadas, o material foi transcrito e feita análise de conteúdo conforme Bardin (2004), sendo elencados temas e subtemas

de análise, organizados em forma de caderno de conteúdo. Foram originados sete cadernos, os dados foram triangulados conforme Tiviños (1992) e reorganizados em um único caderno de conteúdo, contendo oito temas e seus respectivos subtemas: 1) comunicação: compreensão e expressão; 2) aluno surdo: implicações da surdez, desenvolvimento, comportamento; 3) ensino: estratégias para o ensino e recursos; 4) aprendizagem: compreensão da tarefa, surdez e letramento; 5) avaliação: educação infantil, ensino fundamental; 6) recursos tecnológicos: aparelho de amplificação sonora individual, implante coclear, sistema de frequência modulada; 7) família: envolvimento, expectativa, aceitação da surdez, orientação familiar, família extensiva; 8) escola: parceria escola e profissionais, orientação escolar.

Na terceira etapa foi feito um acompanhamento dos professores para que os mesmos pudessem relatar a experiência dos encontros e opinar a respeito do programa de capacitação após a finalização do grupo de discussão e mediação da pesquisadora na sala de aula. Esta etapa foi feita por meio do uso do roteiro de entrevista e observação na sala de aula sem intervenção. As entrevistas com os professores foram gravadas e feita análise de conteúdo segundo Bardin (2004). Foram identificadas quatro categorias e suas respectivas subcategorias: 1- grupo de discussão: percepção da família, percepção do professor; 2- participação do fonoaudiólogo: opinião do professor, opinião da família; 3- recursos e estratégias: adaptação de histórias, dramatização, inserção de Libras; 4-comunicação do aluno após a capacitação do professor: mudança na comunicação, opinião do professor, opinião da família.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os resultados de cada etapa da proposta do programa de capacitação: contato com a escola, grupo de capacitação, mediação do pesquisador em sala de aula e o seguimento dos professores.

Os temas e subtemas identificados na primeira etapa foram analisados e discutidos para serem incorporados na segunda etapa, constituindo-se então temas norteadores para os encontros de capacitação com os professores. Cabe destacar que entre as unidades temáticas identificadas na primeira etapa será apresentado o tema habilidades de comunicação por ser este, o tema mais recorrente nas discussões e ter gerado a necessidade de capacitar o professor para identificação das habilidades e necessidades comunicativas do aluno surdo.

Os exemplos a seguir mostram relatos verbais dos participantes referentes às unidades temáticas identificadas na primeira etapa.

3.1 Habilidades de Comunicação: Compreensão e Expressão

Os exemplos a seguir foram obtidos durante as entrevistas com FA1 e FA2, tendo

como objetivo entender as habilidades comunicativas das crianças deste estudo.

Exemplo 1: Entrevista realizada com FA1

Pe: Você está conseguindo se comunicar com ele?

FA1: É, eu me comunico com ele, mas é pouco. É sempre por gesto.

Pe: Sempre por gesto FA1?

FA1: Tento falar, falo, mas falo tudo com gesto.

Pe: Hoje em dia de que forma o A1 mais se comunica (+) por gesto, gesto e fala ou língua de sinais?

FA1: Ele grita e faz gesto.

Exemplo 2: Entrevista realizada com FA2

Pe: Você consegue se comunicar com a A2?

FA2: Com a A2 sim.

Pe: E como você se comunica com ela no dia a dia?

FA2: Então eu tento falar com ela olhando bem nela, porque ela entende.

Pe: E sinais?

FA2: Pouco sinal. É (+) sinal na verdade só três sinais, que é banho, escola e comer.

Pe: De que forma ela se comunica mais /.../?

FA2: Ela usa gesto e fala junto. Porque ela fala e usa os dois.

Os relatos verbais dos pais nos Exemplos 1 e 2 evidenciaram que diante da falta de um sistema de representação linguística, os filhos surdos comunicavam-se por meio de gestos caseiros e vocalizações. Esse sistema de comunicação apesar de possibilitar a comunicação entre a criança e as pessoas que com ela convivem, é considerado limitado, pois se restringe a atender às suas necessidades primárias e a tópicos diretamente relacionados com a realidade da criança (SANTANA et al., 2008; LIMA;CRUZ- SANTOS, 2012).

A seguir, são apresentados trechos das entrevistas realizadas com as professoras referentes à temática habilidades de comunicação, as quais não diferiram das percepções dos familiares. Observou-se que a comunicação com os alunos surdos ocorria por meio de uma linguagem não simbólica, ou seja, faltava um sistema de representação.

Exemplo 3- Entrevista realizada com PRO1

Pe: A compreensão dele como é, ele compreende todos os comandos, todas as ordens?

PRO1: A maior parte. Quando a atividade é na folha eu explico, mostro, vou apontando, também através de gestos.

Pe: E para ele se expressar é mais (+)

PRO1: Mais gestual. /.../ Assim, ele emite alguns sons, algumas vogais /.../. O meu nome segunda- feira eu ficava falando aí ele fez Is.

Exemplo 4- Entrevista realizada com PRO2

PRO2: Ela se comunica muito pouco, ela dá um toque na gente. E aponta. /.../ Às vezes ela faz aquele barulhinho, aquele sonzinho.

Pe: Como que é a compreensão dela? Você acha que ela compreende as ordens, os comandos das tarefas da apostila, ou as tarefas da rotina da escola?

PRO2: Ela compreende porque ela realiza. Agora fica difícil para eu conseguir entender, porque sempre tudo é feito em grupo.

Os relatos das professoras (PRO1, PRO2) permitiram observar que os alunos surdos comunicavam-se na escola por meio de gestos, vocalizações e apontamentos, evidenciando que estavam em processo de construção de uma língua e necessitavam, portanto, da mediação de um adulto para fornecer o modelo e, assim, propiciar o seu desenvolvimento.

Para a construção de uma língua, a criança precisa de um suporte de mediação constante, mas para isso, é preciso capacitar o professor. Nessa perspectiva, Von Tetzchner (2009) considerou que a função do suporte no desenvolvimento de linguagem da criança é a de incrementar a sua competência linguística, sua compreensão do uso

convencional da linguagem, assim como a sua produção criativa de novos sentidos.

Na segunda etapa a pesquisadora atuou concomitantemente em sala de aula e nos encontros de capacitação com os professores. Os resultados dessa etapa ilustram momentos de observações e mediações da pesquisadora em sala de aula bem como os relatos verbais dos professores durante as discussões nos encontros de capacitação. Será apresentado a seguir o tema ensino, por estar relacionado com os aspectos linguísticos e educacionais do aluno surdo.

3.2 Ensino: Estratégias para o Ensino, Recursos

Exemplo 5- Comentário de PRO1 durante o encontro de capacitação a respeito das estratégias por ela adotada no conto da história “João e o Pé de Feijão”

Pe: /.../ Qual foi a estratégia que você utilizou ao contar a história:

“João Pé de Feijão”. Se eu interpretei bem, você estava trabalhando consciência fonológica, consciência silábica.

PRO1: É (+) sonoro.

Pe: GI-GAN-TE, silabando e batendo palma.

PRO1: Silábica e sonora. Eu li na segunda- feira três vezes, ontem li duas porque daí você vai trabalhando a memorização do conto, trabalhando a memória para eles adquirirem o repertório.

Foi possível perceber no Exemplo 5 que a professora não tinha conhecimento suficiente a respeito das especificidades e necessidades do aluno surdo e adotava uma prática pedagógica planejada para o ouvinte, trabalhando com as habilidades fonológicas, enfatizando nessa atividade a consciência silábica, pois pronunciava a palavra gigante silabando e batendo palmas para cada sílaba emitida.

No que diz respeito à organização do trabalho pedagógico para o aluno surdo, Lacerda (2000) destacou a necessidade de o professor pensar cuidadosamente nas metodologias a serem implementadas, para que os insucessos pedagógicos não sejam falsamente justificados por um desinteresse ou desatenção por parte da criança surda.

Durante a etapa 2 a pesquisadora buscou então oferecer um modelo de suporte ao professor por meio de recursos visuais e também sensibilizar a escola, envolvendo os alunos e a professora para o ensino de Libras, conforme ilustra o Exemplo 6.

Exemplo 6- Mediação da pesquisadora na educação infantil durante o conto e reconto “Chapeuzinho Vermelho”

A atividade foi desenvolvida na escola de educação infantil, com a participação dos alunos ouvintes, aluna surda (A2) e professora de educação infantil (PRO2). A pesquisadora usou a comunicação bimodal, pois se tratava de inclusão de uma aluna surda em sala de ouvintes, sem o apoio do intérprete de Libras. Era a segunda vez que a pesquisadora apresentava o conto “Chapeuzinho Vermelho” à classe. Nesse dia usou como recursos uma prancha de papelão contendo o cenário floresta, e fez uso da prancha com as sequências de figuras da história, confeccionadas por meio do PCS. A pesquisadora posicionou a prancha na mesa da professora, a frente da sala, colava as figuras e narrava oralmente a história. Em seguida a pesquisadora narrou oralmente e fez os sinais dos personagens, verbos e demais léxico referente a história. Enquanto a pesquisadora narrava a história, PRO2 sentou-se em uma cadeira ao lado da prancha e auxiliava a pesquisadora repetindo os sinais apresentados e oferecendo o modelo a classe. Ao finalizar o conto de história a pesquisadora perguntou a classe os sinais apresentados referente aos personagens e vocabulário.

Nessa atividade houve interação e participação de PRO2, alunos ouvintes e aluna surda. A pesquisadora ofereceu um modelo de suporte ao professor a ser utilizado com a aluna surda durante o conto por meio do uso de recursos visuais.

Conforme a literatura o suporte no desenvolvimento da linguagem é dialógico e representa uma adaptação no apoio às capacidades e habilidades de cada criança. A sua função é a de incrementar a competência linguística da criança, sua compreensão do uso funcional da linguagem, assim como a sua produção criativa de novos sentidos (PUNTAMBEKAR; HUBSCHER, 2005; VON TETZCHNER, 2009).

Na terceira etapa a pesquisadora fez um acompanhamento dos professores e por meio de entrevistas, evidenciou as suas opiniões a respeito do programa de capacitação. As entrevistas foram gravadas, analisadas e identificadas categorias e

subcategorias de análises conforme Bardin (2004): 1- grupo de discussão: percepção do professor; 2- participação do fonoaudiólogo: opinião do professor; 3- recursos e estratégias: adaptação de histórias, dramatização, inserção de Libras; 4- comunicação do aluno após a capacitação do professor: opinião do professor. Foram selecionadas para exemplificação as temáticas grupo de discussão e recursos e estratégias.

3.3 Grupo De Discussão: Percepção do Professor

Os relatos verbais nos Exemplos 7 e 8 mostram a opinião dos professores a respeito dos grupos de discussão.

Exemplo 7- Entrevista realizada com PRO1

PRO1: Então, achei enriquecedor, isso influencia totalmente as questões do aluno surdo, eu aprendi muito, eu desconhecia totalmente os costumes do aluno surdo.

Exemplo 8- Entrevista realizada com PRO2

PRO2: Eu achei ótimo, eu me senti assim amparada tendo a possibilidade de poder contar com sua ajuda, nas dúvidas, ainda mais que foi o primeiro ano que eu peguei aluno com deficiência auditiva, eu achei ótimo, maravilhoso o seu apoio.

Foi possível perceber por meio dos relatos dos professores nos exemplos 7 e 8, que o programa de capacitação auxiliou o professor a conhecer o aluno surdo. PRO1 considerou o programa enriquecedor, pois desconhecia as questões referentes a surdez e PRO 2 sentiu-se amparada com o apoio do fonoaudiólogo.

3.4 Recursos E Estratégias: Adaptação De Histórias, Inserção De Libras

Os exemplos 9, 10 e 11 ilustram os temas recursos e estratégias.

Os professores relataram que os recursos e estratégias empregados, como as adaptações de histórias infantis e a dramatização auxiliaram a compreensão do aluno surdo, conforme os exemplos 9 e 10.

Exemplo 9- Entrevista realizada com PRO1

Pe: Você acha que essas adaptações auxiliaram de alguma forma a compreensão do A1?

PRO1: Eu acho, ajudou.

Exemplo 10- Entrevista realizada com PRO2

PRO2: Ah, essas adaptações foram essenciais para aprendizagem, para haver a aprendizagem. Facilitou a MINHA aprendizagem e a aprendizagem da A2.

Pe: E o que você achou da dramatização /.../?

PRO2: A dramatização sem dúvida é importante também.

Porque se ela não está ouvindo ou se está ouvindo um pouco, a dramatização é o visual, o visual é tudo para ela.

Então a dramatização é importante.

Em relação a apresentação dos sinais de Libras durante os contos de histórias, a professora do ensino fundamental mencionou que foi tardia, já a professora de educação infantil considerou que foi importante e essa atividade passou a fazer sentido para a aluna surda, conforme os exemplos 11 e 12.

Exemplo 11: Entrevista realizada com PRO1

Pe: O que você achou da introdução desses sinais básicos, dos personagens (+).

PRO1: Eu achei assim, um pouco tardio.

Exemplo 12: Entrevista realizada com PRO2

PRO2: /.../ No final do ano, agora que a mãe autorizou e toda aquela burocracia dos gestos, que a gente se sentiu mais a vontade. /.../ Que até então estava meio sem sentido, a gente falava ela não ouvia. Eu digo, se ouvia, não ouvia, mas não estava dando retorno.

4 | CONCLUSÕES

A proposta deste estudo foi sistematizar ações para a capacitação do professor do aluno surdo por meio da intervenção do fonoaudiólogo a respeito das habilidades comunicativas do aluno surdo. As famílias desse estudo foram convidadas a participar dos encontros de discussões junto aos professores, mas não houve adesão por parte dessas, sendo assim, o estudo foi conduzido com os professores participantes. Para a viabilização dessa proposta foram estabelecidas três etapas durante o programa de

capacitação para atender os seguintes objetivos específicos: identificar temas para a capacitação do professor do aluno surdo (primeira etapa); a partir das temáticas identificadas na primeira etapa elaborar um programa de capacitação ao professor por meio de encontros de capacitações, além da mediação do fonoaudiólogo em sala de aula (segunda etapa); acompanhar os professores e identificar a sua opinião a respeito do programa de capacitação por meio de entrevistas (terceira etapa).

Ao término do programa de capacitação os professores consideraram que os recursos e estratégias empregados, como as adaptações de histórias infantis e a dramatização auxiliaram a compreensão do aluno surdo. No que diz respeito a apresentação dos sinais de Libras durante os contos de histórias, a professora do Ensino Fundamental mencionou que foi tardia, já a professora de Educação Infantil ressaltou que foi importante e considerou que essa atividade passou a fazer sentido para a aluna surda. Constatou-se que o programa de capacitação sensibilizou os professores para as especificidades linguísticas do aluno com surdez bem como a necessidade de adaptação de recursos e estratégias para o ensino desse aluno. Evidenciou-se também a necessidade de capacitar as famílias para as questões linguísticas da criança surda, por meio da oferta de um modelo de suporte a comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Lis Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BELLO, S.F.; ALMEIDA, M.A.; MACHADO, A.C. Parceria colaborativa entre fonoaudiólogo e professor: análise dos diários reflexivos. **Rev. Psicopedagogia**, v. 29 n.88, p. 46-54, 2012.
- CÁRNIO, M.S. et al. Escola em tempo de inclusão: ensino comum, educação especial e ação do fonoaudiólogo. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 249-256, 2012.
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. de J.; MACEDO, E.C. de. (Org.). **Comunicação alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa**. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p.235-243.
- DELIBERATO, D. Comunicação alternativa na escola: possibilidades para o ensino do aluno com deficiência. In: ZABOROSKI, A.P.; OLIVEIRA, J.P. (Org.). **Atuação da fonoaudiologia na escola: reflexões e práticas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013, p. 71- 90.
- DIAS, V.L.; SILVA, V.A.; BRAUN, P. A inclusão do aluno com deficiência auditiva na classe regular: reflexões sobre a prática pedagógica. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2009, p. 97-115.
- FERREIRA, G.C. **Programa de educação familiar continuada em linguagem: orientações a pais de crianças com atrasos globais de desenvolvimento**. 2006. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.
- GIROTO, et al. Práticas interdisciplinares e discursivas de um programa de atendimento bilíngue

a surdo, familiares e professores. In: PINHO, S. Z.; OLIVEIRA, J. B. B. (Org.). **Núcleo de Ensino da Unesp**: artigos dos projetos realizados em 2009. 1. ed. São Paulo - SP: Cultura Acadêmica da Universidade Estadual Paulista/ Pró-reitoria de Graduação, 2011, v. 1, p. 1459-1472. Disponível em: <<http://unesp.br/prograd/Livro2009/sources/index.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

GOLDFELD, M. Análise crítica das filosofias educacionais para surdos. In: GOLDFELD, M. (Org.). **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio- interacionista. São Paulo: Plexus Editora, 2001, p.85-112.

KELMAN, C. A. Dilemas sobre o implante coclear: implicações linguísticas e pedagógicas. **INES**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 33- 49, 2010.

LACERDA, C. B. F. A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambú. **Anais...** Caxambú: ANPED, 2000. Disponível em: <www.anped.org.br/23/textos/1518t.pdf>. Acesso em : 10 jul.2013.

LIMA, E. R. S.; CRUZ-SANTOS, A. Aquisição dos gestos na comunicação pré- lingüística: uma abordagem teórica. **Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 17, n. 4, p. 495-501, 2012.
MARCUSCHI, L.A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MAYER-JOHNSON, R. **The Picture Communication Symbols** – P.C.S. Software Boardmaker. Porto Alegre: Clik Tecnologia Assistiva, 2004. CD- ROM.

MOURA, M.C.; LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P. História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais. In: LOPES FILHO, O. **Tratado de Fonoaudiologia**. 2.ed. São Paulo: Tecmedd, v. 1, 2005, p. 341-364.

MOURA, M.C. Surdez e Linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EDuFSCar, 2013, p. 13-26.

NEGRELLI, M.E.D.; MARCON, S.S. Família e criança surda. **Ciência, Cuidado e Saúde**. Maringá, v. 5, n. 1, p. 98-107, 2006.

PADILHA, A.M.L. Desafios para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. de (Orgs.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: mediação, p. 114-126, 2009.

PAULA, R. **Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não- falantes em ambiente escolar**. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PEDROSO, C. C. A.; DIAS, T.R.S. O que o surdo tem a dizer sobre a sua escolarização. In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; TANAKA, E.D.O. (Org.) **Educação especial**: políticas públicas e concepções sobre deficiência. Londrina: Eduel, 2003, p. 91- 103.

PETEAN, E.B.; BORGES, C.D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 195-204, 2003.

POKER, R.B. Abordagens educacionais e formas de atuação com o aluno surdo. In: OLIVEIRA, A.A.S.; OMOTE, S. GIROTO, C.R.M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 179-196.

PUNTAMBEKAR, S.; HUBSCHER, R. Tools for scaffolding students in a complex learning environment: What have we gained and what we have missed? **Educational Psychologist**, v. 40, n. 1, p. 1-12, 2005.

SANTANA, A.P. et al. O estatuto simbólico dos gestos no contexto da surdez. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 297- 306, 2008.

SILVA, I. R. Quando ele fica bravo, o português sai direitinho; fora isso a gente não entende nada: o contexto multilíngüe da surdez e o (re) conhecimento das línguas no seu entorno. **Trab.Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47 n. 2, p. 393- 407, 2008.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Atlas, 1992.

VON TETZCHNER, S. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M.J.; MACEDO, E.C. (Org.). **Comunicação alternativa**: teoria, prática, tecnologia e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009, p. 14- 27.

PRÁTICA PEDAGÓGICA: IMPORTÂNCIA MICROBIOLÓGICA DA HIGIENIZAÇÃO DAS MÃOS

Wellington Alves Piza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Camila Maria De Souza Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Rafaela Franco Dias Bruzadelli

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Leticia Marques Ruzzi

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Gabriella Ramos de Menezes Flores

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Poliana de Faria Cardoso

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Talita Amparo Tranches Candido

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Caroline de Souza Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

Ingridy Simone Ribeiro

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, sul de Minas Gerais- Campus Muzambinho.

Muzambinho- Minas Gerais.

RESUMO: As bactérias são encontradas em todos os ambientes. Na epiderme das nossas mãos, uma espécie comum é a *Staphylococcus aureus*, classificada como microbiota infectante por estar presente nas infecções de pele. Foi pensando nisso que os alunos do quinto período do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IF Sul de Minas, Campus Muzambinho, decidiram aplicar uma prática pedagógica no primeiro período do mesmo curso. O objetivo da prática foi demonstrar, de forma didática, a maneira correta de higienizar as mãos.

PALAVRAS-CHAVE: Prática Pedagógica; Higienização das mãos; *Staphylococcus aureus*.

ABSTRACT: The bacteria are found in all environments. In the epidermis of our hands, a common species is *Staphylococcus aureus*, classified as infectious microbiota because it is present in skin infections. It thinking this way, the students of the fifth period that of the degree in Biological Sciences of the South of Minas IF, Campus Muzambinho, decided to apply a pedagogical practice in the first period of the same course. The objective of the practice was to demonstrate, in a didactic way, the correct way to sanitize the hands.

KEYWORDS: Pedagogical Practice; Hand hygiene; *Staphylococcus aureus*.

1 | INTRODUÇÃO

A microbiologia é uma área das Ciências Biológicas que estuda os micro-organismos (bactérias, fungos, vírus, algas e protozoários) existentes no ambiente, além das suas estruturas e funcionamento. O estudo destes seres é de extrema importância, uma vez que estes podem ser utilizados com inúmeras finalidades, desde a indústria alimentícia (como por exemplo a fermentação de pães e de bebidas alcoólicas) até à indústria farmacêutica (por meio da produção de antibióticos). Porém, estes podem também ser maléficos à saúde, podendo causar doenças e intoxicações, sendo portanto, considerados micro-organismos patogênicos.

Segundo Pelczar Júnior, Chan e Krieg (1996), a microbiologia é uma ciência relativamente nova, desenvolvida nos últimos 100 anos; é considerada de importância por algumas razões principais: os micro-organismos são os seres vivos ideais para estudo dos fenômenos biológicos e excelentes instrumentos para compreender a biologia molecular das células; e muitos problemas ou transformações importantes da sociedade humana são consequências da atividade dos micro-organismos.

As bactérias, como citadas anteriormente, são um dos seres vivos estudados na Microbiologia. São seres procariontes, unicelulares e pertencentes ao reino Monera. Estas podem se desenvolver em ambientes em condições extremamente desfavoráveis ao que o homem está acostumado, mas se desenvolvem também no ambiente de convívio humano. Com isso, nosso corpo e todos os materiais que nos cercam possuem bactérias. Uma das bactérias encontradas nos seres humanos é a *Staphylococcus aureus* da ordem Bacillales. O gênero *Staphylococcus* possui 30 espécies segundo Koneman (2001), sendo estas Gram positivas. Esta bactéria geralmente está presente nas infecções de pele, por isso podem ser classificadas como microbiota infectante. Esses tipos de infecções só ocorrem quando se tem um corte na epiderme e se é exposto ao micro-organismo.

Tendo em vista todas essas questões, é de suma importância a higienização correta das mãos, antes e após a utilização de banheiros, laboratórios e principalmente, antes das refeições. Sendo assim, os alunos do curso licenciatura em Ciências Biológicas do quinto período desenvolveram uma prática pedagógica no primeiro período do mesmo

curso, envolvendo este tema de grande importância na saúde pública. O objetivo da prática foi demonstrar, de forma didática, a maneira correta de higienizar as mãos.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Os materiais utilizados foram tinta guache preta, representando bactérias presentes nas mãos; glitter, para representar a sujidades visíveis a olho nu (tais como restos orgânicos), álcool 70% e água corrente, para lavar as mãos.

A prática foi desenvolvida no curso Ciências Biológicas com alunos do primeiro período. Em um primeiro momento os alunos foram instigados a responderem perguntas e participar de uma apresentação em slides, extraíndo assim seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Este momento inicial foi importante para sanar dúvidas e oferecer-lhes uma base sobre a microbiologia. Vale ressaltar que a bactéria utilizada como exemplo na aula expositiva foi a *Staphylococcus aureus*, pois estas estão presentes na epiderme, inclusive das mãos.

Ao final da apresentação foi demonstrada a maneira correta e mais completa de se higienizar as mãos, sendo ela: lavar as unhas, dedos, palma, dorso e pulso, esfregando estas regiões o máximo possível.

Após a explicação, a turma foi dividida em dois grupos (meninos x meninas), pois não seria possível que todos entrassem no banheiro e acompanhassem a prática por falta de espaço físico. Foi solicitada a participação de três voluntárias e então a tinta guache e o glitter foram aplicados em suas mãos. Após a secagem, foi pedido para que cada uma lavasse as mãos de uma forma: lavar como no cotidiano, utilizando apenas água; lavar apenas com álcool 70%, sem a utilização de água ou sabão; por fim, lavar com água e sabonete líquido, utilizando a técnica ensinada correta de lavagem das mãos.

Após a realização da prática com as meninas a mesma também foi realizada com os meninos, seguindo exatamente a mesma metodologia.

Ao final da prática, os alunos foram levados de volta à sala de aula e foram feitas perguntas orais, para se obter uma avaliação por meio das suas respostas.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a higienização das mãos pode-se perceber que nas mãos de quem lavou apenas com água houve a remoção do glitter e remoção parcial da tinta. De acordo com a analogia da prática, teriam sido removidas apenas as sujidades, mantendo-se as bactérias.

As mãos higienizadas apenas com álcool não removeram nem mesmo o glitter, o que indica que o álcool não remove as sujidades, além de não eliminar as bactérias devido à presença do material orgânico.

As mãos higienizadas com água e sabonete líquido removeram o glitter e grande parte da tinta guache, indicando que uma correta higienização das mãos remove a maior parte das sujidades, além de remover grande parte dos micro-organismos.

Em nenhum dos procedimentos foi removida toda a tinta. Como analogia, foi explicado que mesmo com a higienização correta não são removidas 100% das bactérias.

Após o retorno à sala, os alunos foram avaliados e acertaram todas as perguntas, o que indica que assimilaram bem o conteúdo.

Em seu relato voluntário a aluna Júlia Faria Palma Carvalho Guimarães disse que a prática esclareceu muitas dúvidas, e comentou a importância da utilização de materiais visíveis. Segundo ela, fica mais fácil assimilar o conteúdo quando se pode literalmente observar a atuação e o funcionamento do método.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foi possível concluir por meio da participação da turma nesta prática pedagógica e pelo relato apresentado que todas as dúvidas foram sanadas e que eles assimilaram bem o conteúdo. Além disso, foi possível observar que esta aula despertou a curiosidade dos alunos pela área de microbiologia, que será posteriormente estudada por eles no curso em questão.

REFERÊNCIAS

KONEMAN, E. W. **Introdução à microbiologia. Parte I: A função do laboratório de microbiologia no diagnóstico de doenças infecciosas: Indicação para prática e manejo**, in: **Diagnóstico Microbiológico: texto e atlas colorido**. 5 ed. Rio de Janeiro: Medsi Editora Médica e Científica, 2001, cap. 2, p. 69-116.

PELCZAR JÚNIOR, M. J.; CHAN, E. C. S.; KRIEG, N. R. **Microbiologia: conceitos e aplicações**. 2 ed. São Paulo: Makron Books, v. 1, 1996

PRECONCEITO E LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA: O QUE SINALIZAM ADULTOS SURDOS SENDO ESCOLARIZADOS

Giselly dos Santos Peregrino

RESUMO: O objetivo central deste trabalho é discutir o fenômeno do preconceito, mais especificamente o preconceito contra a Língua Brasileira de Sinais (Libras), que é a primeira língua de muitas pessoas surdas. Entrevistaram-se cinco adultos surdos matriculados na educação básica em uma escola pública situada na cidade do Rio de Janeiro (RJ) destinada a eles. A partir dos relatos desses sujeitos de pesquisa, pôde-se concluir que, apesar da lei n.º 10.436 de 24 de abril de 2002 já ter comemorado mais de quinze anos de existência – sendo mesmo regulamentada pelo decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 –, o preconceito contra a Libras ainda vigora e faz o eco de um passado em que pessoas surdas eram proibidas de expressarem-se em sua língua natural, sendo esta considerada, inclusive, gestos, mímica ou pantomima.

PALAVRAS-CHAVE: surdez, adultos surdos, preconceito, Libras.

ABSTRACT: The central objective of this article is to discuss the phenomenon of prejudice, more specifically the prejudice against the Brazilian Sign Language (Libras), which is the first language of many deaf people. Five deaf adults enrolled in basic education were interviewed

in a public school located in the city of Rio de Janeiro (RJ) for them. From the reports of these research subjects, it was possible to conclude that, although Law no. 10.436 of April 24, 2002 had already celebrated more than fifteen years of existence – being even regulated by Decree No. 5,626 of December 22, December 2005 – the prejudice against Libras still prevails and echoes a past in which deaf people were forbidden to express themselves in their natural language, which is considered gestures, mime or pantomime.

KEYWORDS: deafness, deaf adults, prejudice, Libras.

1 | INTRODUÇÃO

Este artigo enfoca a discussão do preconceito contra a Língua de Sinais Brasileiras, percebido por adultos surdos sendo escolarizados em instituto público destinado a eles na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Tais alunos reconhecem e usam a língua de sinais como sua primeira língua (L1) e o português, na modalidade escrita, como segunda língua (L2), o que os torna bilíngues. O preconceito que sentem contra a sua L1 é tema que carece ser (re)pensado e integrar a agenda educacional do nosso tempo, dado o direito humano linguístico desses sujeitos (PEREGRINO, 2018). Além

disso, a legislação que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão já ostenta mais de quinze anos (Lei n.º 10.436/02). Para esta pesquisa, fruto de uma tese de doutorado (PEREGRINO, 2015), entrevistaram-se cinco adultos surdos, buscando saber deles como se dá o preconceito que percebem contra sua L1.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O preconceito demonstra ser resistente às provas que poderiam perturbá-lo, visto que, mesmo estando-se em contato com um grupo social alvo de manifestações preconceituosas e estando-se exposto aos indícios que o tornam contrário ao que se pensa(va), continua-se vendo tal grupo com antipatia, de forma irreversível, segundo Allport (1962). O contato não mudaria a opinião já engessada e, portanto, o preconceito seria caracterizado como ideia impermeável a um conhecimento novo – e nenhuma evidência geraria desequilíbrio a esse fenômeno social. O preconceito “é uma antipatia que se apoia em uma generalização imperfeita e inflexível. É possível senti-la e expressá-la. Pode estar direcionada contra um grupo em geral, ou contra um indivíduo pelo fato de ser membro do grupo” (ALLPORT, 1962, p. 24). A finalidade seria colocar seu alvo em situação desvantajosa, não necessariamente merecida por sua conduta.

O preconceito não consiste em fenômeno cognitivo, sendo mesmo contrário ao ato de conhecer, porque “obsta o conhecimento, a nova forma de pensar se associa com uma distinta configuração psíquica” (CROCHÍK, 2008b, p.78). Seria algo individual e psicológico; todavia, seria ainda um fenômeno social, já que depende de características individuais que são socialmente construídas e determinadas. O preconceito diria mais do preconceituoso do que do alvo em si, dependeria menos deste do que daquele (CROCHÍK, 1995). Sendo assim, não se deveria relacionar diretamente a violência física ou simbólica ao alvo da manifestação preconceituosa. O preconceito consistiria em uma realidade deturpada, sendo mesmo um mecanismo desenvolvido pelo sujeito para defender-se de ameaças que lhe são imaginárias. Quando o preconceito não se refere a defesas psicológicas, sendo superficial, o contato e a experiência podem ser o suficiente para aboli-lo; no entanto, quando funciona como um mecanismo de defesa psíquica que torna o indivíduo resistente à experiência, exclusivamente o contato não é o bastante (CROCHÍK, 2011). A diferença não seria necessariamente oriunda do preconceito, porque, quando reconhecida como regra da humanidade, e não como exceção, propiciaria a própria elaboração do conceito (CROCHÍK, 2008a).

O preconceito pode ser assaz perigoso por estar enraizado em juízos de outrora que não foram ressignificados nem recontextualizados. Ele invade nosso pensamento e antecipa-se ao juízo, que tem a ver com uma apropriação particular do universal, por meio da qual se avalia algo e se tomam decisões (ARENDDT, 2012). Prescindir

de preconceitos não é de todo possível, pois sua ausência exigiria uma vigilância incansável. Para Arendt (2012), os preconceitos autênticos são os que não se arrogam juízos novos, valendo-se do apelo, explícito ou não, do “dizem” ou “a opinião geral é de que”. Não são oriundos de experiência devidamente pensada e pessoal; por conseguinte, não é raro concordar-se com eles, sem esforço nem resistência.

Os autores supramencionados nos brindam com reflexões complementares sobre o fenômeno, de modo que podemos notar que não se trata de conceito consensual ou a ser analisado unilateralmente em âmbito teórico. Cabe, agora, refletirmos com os sujeitos da pesquisa a respeito do preconceito, a partir de suas percepções e experiências.

3 | METODOLOGIA

A entrevista, focada na abordagem sócio-histórica (FREITAS, 2002, 2007), foi o procedimento metodológico para a construção dos dados com os sujeitos desta pesquisa, assumindo-se a interação como fundamental no estudo de fenômenos humanos. É, pois, compreendida como uma produção de linguagem e pressupõe a mútua compreensão entre entrevistador e entrevistado(s). Essa compreensão não é passiva, mas absolutamente ativa e responsiva, trazendo em si mesma o indício de uma resposta (BAKHTIN, 1998, 2010, 2011). Valeu-se da entrevista para colher informações na linguagem do próprio sujeito, possibilitando o desenvolvimento de uma ideia sobre o modo como ele interpreta aspectos do mundo (BOGDAN & BIKLEN, 1994). Ao entrevistar, assumiu-se que não se estava ante os fatos em si, mas ante versões construídas pelos entrevistados, a partir do que lhes foi proposto.

Foram entrevistados cinco alunos surdos – sendo três mulheres e dois homens –, com faixa etária entre 24 e 36 anos, matriculados no turno da noite em escola pública destinada a estudantes surdos e situada na zona sul do município do Rio de Janeiro (RJ). Dentre os sujeitos da pesquisa, os dois homens têm surdez congênita, enquanto as demais entrevistadas têm surdez adquirida. Todos os entrevistados, no ano de 2013 – quando se realizou a pesquisa de campo –, cursavam a educação básica e estavam, nessa escola, há, pelo menos, um ano. Quatro trabalhavam ao longo do dia, à época das entrevistas. Não têm seus nomes próprios revelados, aqui, devido à confidencialidade garantida pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual foi assinado por todos. Serão, portanto, assim denominados neste trabalho: **A₁**, **A₂**, **A₃**, **A₄** e **A₅**.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para os sujeitos desta pesquisa, o fato de a maioria das pessoas não conhecer

ou não ser fluente em língua de sinais propicia impedimentos dialógicos, dificuldades na comunicação e preconceitos linguísticos. Pode isso acontecer, até mesmo, no seio da família – na maioria das vezes, ouvinte. Não obstante, percebem que sua língua não tem esse status perante a comunidade não surda, o que é fundamentado em juízos passados e não (re)pensados sobre as línguas de sinais.

Pessoas surdas sinalizadoras reclamam dos risos e provocações referentes à língua que usam como primeira. Todos os entrevistados relatam situações semelhantes a esta: “alguns ouvintes sabem o alfabeto manual, né? Eles riem de nós! Não sabem de nada e riem disso! Ficam zombando e fazendo mímica”. Também é corriqueira a menção à mímica ou à pantomima como próprias da Língua Brasileira de Sinais. Isto é, não se confere a ela o status de língua, entretanto, sabe-se que ela é considerada pela linguística como língua natural e um sistema linguístico legítimo, não sendo um problema do sujeito surdo ou uma patologia da linguagem (QUADROS & KARNOPP, 2004). O estudo de Stokoe (1960) comprovou que a língua de sinais é uma língua genuína e que os sinais consistem em símbolos abstratos complexos, portando uma complexa estrutura interior. Não se trata de meros gestos, mímica ou teatralização, como alguns supõem equivocadamente.

Não foi casual, entre os entrevistados, a menção à forma pejorativa como são chamados de “macacos” ou como os ouvintes referem-se à Libras como “macaquice”, em um caso de preconceito manifesto. Este é permeado de juízos passados e não reavaliados (ARENDETT, 2012) e ancorado, possivelmente, no discurso científico – e não (re)contextualizado – de pesquisas que envolviam o ensino de alguns sinais a macacos, com fins comunicativos, no final da década de 60. Strobel (2008) pondera sobre a possível relação, construída por ouvintes, entre os surdos sinalizadores e as pesquisas com símios.

Houve pesquisas realizadas por Gardner & Gardner e publicadas em 1969, expondo que um chimpanzé chamado *Washoe* aprendeu a usar a *American Sign Language* (ASL), língua americana de sinais, a ponto de saber produzir combinações não vistas anteriormente (GREENE, 1976). Segundo Fernandes (1990, p. 41), “embora seja difícil atestar que a linguagem tenha ajudado a elaborar seus pensamentos internos, o fato de ter sido constatado que usava sinais quando estava completamente só pode ser uma contundente indicação neste sentido”. Todavia, a comunicação (e possível pensamento) em sinais por símios é limitada, se comparada à utilizada por seres humanos. A construção complexa de orações não é comprovada naqueles, ainda que possam aprender inúmeros sinais.

A₁ exemplifica a provocação: “para eles [ouvintes], significa ‘macaquice’, provocam com isso. Eu sinto que isso é muito estranho, porque eu sou surda e tenho consciência de quem eu sou”. A₂ declara que tal era proveniente de docentes e ainda menciona a violência exercida sobre ela pelo uso da língua de sinais:

Os professores, quando eu chegava tentando falar em Libras, batiam nas minhas

mãos e diziam: “isso é macaquice!”. Eu não entendia nada, mas ficava muito chateada e triste. Também havia professor que beliscava. E quando eu falei para minha mãe que o professor tinha me beliscado, ela ligou para a escola. Eu só a vi mexendo a boca ao telefone, parecia que gritava com alguém. Eu falei a verdade para ela, que eu não fiz nada para o professor me beliscar. Mas, no final, eu acabava ficando, cada vez mais, uma pessoa fechada e quieta. E quando me davam broncas, eu só chorava e ficava triste. Mas agora, há a lei [de Libras], professores que sabem língua de sinais, o que algumas pessoas ainda não sabem. Antigamente, não havia a lei. (A₂)

Além da agressão sofrida, é perceptível que A₂ não compreende bem o desfecho da história, pois não sabe ao certo se sua mãe a defendia, afinal, “parecia que gritava com alguém”, o que não lhe dá certeza de que realmente o fazia. Ademais, há uma sensação de cansaço perante as reclamações constantes e sofrimento reiterado; por isso, ela “só chorava e ficava triste”, provavelmente, desacreditada de que o curso da história poderia melhorar.

Perguntada se o caso do beliscão e o de bater nas mãos foi um caso isolado, A₂ responde que não, que foram várias as vezes, e que a agressão provinha de profissionais da educação e da saúde: “às vezes, batiam nas mãos, mandavam ficar com as mãos quietas. Era para tentar falar, porque precisava aprender”. A aluna surda refere-se a uma situação escolar comum na vida de tantos que, hoje, são adultos. Ficou registrado na memória e tatuado na alma o método oralista que imperou por muitos anos e ainda persiste como lógica em variados contextos – inclusive, familiares. Repare-se que a aluna diz que “era para tentar falar, porque precisava aprender”, confirmando o antigo pensamento disseminado por oralistas de que o uso da língua de sinais atrapalharia a aprendizagem e, mais especificamente, o aprendizado da língua portuguesa. Entretanto, o aprendizado da língua oral, mesmo que sistematicamente e por anos consecutivos, não assegura o desenvolvimento integral da pessoa surda nem sua integração ao mundo que a cerca, porque “apenas o domínio dessa língua em hipótese alguma possibilita a equiparação entre pessoas surdas e ouvintes” (GOLDFELD, 2002, p. 90). A incorporação da língua de sinais é importante para garantir condições mais favoráveis nas relações intra/interpessoais, as quais constituem o funcionamento das esferas afetivas, cognitivas e sociais das pessoas (GESSER, 2009). Por isso, o ensino para os sujeitos surdos usuários da Libras deve passar por sua língua primeira. A criança surda não teria como adquirir a língua oral exclusiva e naturalmente pelo diálogo, necessitando, pois, de terapia fonoaudiológica que lhe propiciasse condições para um treinamento sistemático dessa modalidade linguística. Isto é, soa como artificial a esse indivíduo.

É possível perceber não só juízos passados e não recontextualizados sobre a relação entre língua de sinais e símios, possivelmente fundamentando-se em pesquisas da Linguística. Podemos também concluir que macacos parecem humanos e são os animais mais próximos a nós, sob o prisma de discursos científicos; contudo, são animais *não* humanos e, geralmente, estão relacionados, pela sociedade em geral,

ao circense, à diversão, ao humor, ao jocoso, ainda que tal possa ser discutido pelo crescente grupo vegano (afinal, os animais não deveriam ser usados como diversão nem trabalho pelos humanos). Baseando-nos nos relatos dos entrevistados, podemos dizer que a conotação do termo “macaco” também pode estar vinculado àquilo que gera “graça”, por ser visto comumente como algo exótico pelos ouvintes.

O uso da língua de sinais também é relacionado a situações frequentes de provocação nas quais pode até ocorrer violência física fora da escola:

Usando Libras, já teve preconceito, sim. Estávamos batendo papo em língua de sinais, e uma pedra! Aconteceu de jogarem uma pedra em nós! Nossa! Na hora, foi um susto! “Que isso!?”. Estávamos ali conversando e ficam provocando? E é isso, a mesma história sempre! (A₁)

Também ocorrem situações vexatórias que humilham os surdos sinalizadores chamando-os de “bobos”, devido à sua L1 – sobretudo por sua modalidade visuo-espacial – ser diversa da língua majoritária:

Na minha turma, quando eu usava Libras, sentia que as pessoas riam. Tinha isso, sim. Não era a maioria das pessoas que riam, preconceituosas, não. Era comum que um ou outro fizesse isso. O principal era ficarem chamando os surdos de “bobos”. Disso era o que eu menos gostava. Isso foi acontecendo uma, duas, várias vezes, e eu cheguei a quase explodir! (A₅)

O fato de serem chamados de “bobos” pode ser pautado pelo juízo falso de que são pessoas com déficits cognitivos, problemas mentais, emocionais e sociais. Andreis-Witkoski (2013, p. 55) afirma:

Observa-se que é usual atribuir aos surdos uma série de problemas não só cognitivos, mas também emocionais e sociais, que na verdade podem ser observáveis em qualquer indivíduo, como reflexo das condições de vida às quais são submetidos. Estes, contudo, são localizados como genuinamente característicos dos sujeitos surdos, dentro de uma visão essencialista, evidentemente preconceituosa e estigmatizante.

A₂ pondera que não são os ouvintes que mais zombam dos sujeitos surdos sinalizadores, mas os surdos oralizados, que desenvolveram mais habilidades na linguagem oral (geralmente, ficam em polo oposto aos surdos sinalizadores, usuários da língua de sinais): “os ouvintes mesmo não riem tanto. Quem caçoa mais são os surdos oralizados. Surdos também fazem isso!” (A₂). Apesar de A₂ ser a única a comparar a caçoada de surdos oralizados e de ouvintes, todos os entrevistados mencionam as provocações de uns e outros. Segundo contam os entrevistados, as pessoas surdas oralizadas veem as sinalizadoras como inferiores, preguiçosas, não dedicadas, distraídas, etc., por não terem desenvolvido habilidades comunicativas orais. No entanto, tanto umas quanto outras, no geral, dominam apenas parcialmente a fala em língua oral, embora haja pessoas surdas com proficiência na língua portuguesa oral e escrita.

Por fim, sem a Libras e pares surdos sinalizadores, esses sujeitos sentem-se solitários e não têm com quem dialogar. Ficam tão-só observando o que se passa ao redor, sem ter como interagir com aqueles que não sabem a língua de sinais com alguma fluência.

As marcas do oralismo na educação de pessoas surdas vigoram e não são apagadas. A suposta superioridade da língua oral-auditiva sobre a língua visual-espacial, a partir do conhecido Congresso de Milão deixou marcas inapagáveis na história de bastantes adultos surdos. O juízo foi transmitido e não reexaminado, embasando o preconceito e fazendo muitos ouvintes – inclusive professores – agirem em direção a uma tentativa de abolição, negação ou recusa da língua de sinais, por ser vista, equivocadamente, como prejudicial ao desenvolvimento das pessoas surdas. Imigrantes, indígenas e outros membros de minorias linguísticas também podem sofrer com o silenciamento e tentativa de apagamento de sua língua, mesmo sendo esta de modalidade oral-auditiva, diferentemente do caso das pessoas surdas sinalizadoras, as quais têm sua L1, frequentemente, associada à mímica, por exemplo. Tal não tem ocorrido às línguas de outras minorias, o que coloca o grupo surdo em um patamar diferenciado nesse silenciamento e apagamento (PEREGRINO, 2018).

Cabe a desconstrução de preconceitos linguísticos referentes à língua de sinais. Apesar da Lei de Libras (10.436/02) reconhecê-la “como meio legal de comunicação e expressão”, falta muito para isso ser reconhecido amplamente na sociedade. No entanto, o caminho já começou a ser trilhado, ainda que timidamente, com oferta de cursos de Libras e, sobretudo, com sua presença como disciplina curricular obrigatória ou optativa em alguns cursos. Ainda se está engatinhando, mas, sem dúvida, foi um marco importante para a difusão da Libras pelo país e, quem sabe, para a diminuição e eliminação de preconceitos. Entretanto, percebemos que ainda se vinculam a Libras a “macaquices” nos dias atuais, comprovando que a legislação por si só não basta, embora possa auxiliar na desconstrução de preconceitos que a antecedem e sucedem (PEREGRINO, 2018).

5 | CONCLUSÕES

O preconceito implica um conhecimento prévio pautado em juízos passados que nos foram transmitidos e que, passivamente, não reelaboramos, ou baseado em uma vivência superficial sobre a qual não refletimos, mas generalizamos de modo aligeirado. Pode dar vez transformando-se em discriminação, humilhação, intolerância, violência física ou simbólica. O preconceito interrompe ou, mesmo, obsta o contato dialógico e a compreensão, que pressupõe duas consciências, respeito à alteridade e valorização da diferença (PEREGRINO, 2018).

O estudante surdo percebe e avalia o preconceito que sofre, apesar dos desafios linguísticos que lhe são lançados perante situações nas quais a língua hegemônica,

o português, é aquela por meio da qual circula e manifesta-se o preconceito. Porém, a pessoa surda pode detectá-lo tendo por base olhares, gestos, expressões faciais e corporais, dentre outras, que lhe permitem formações imaginárias a respeito do que pode estar em cena.

É mister uma educação que priorize o *pensar* sobre a constituição dos preconceitos, a fim de possibilitar verdadeiros juízos e novas experiências, libertando-se do engessamento característico desse fenômeno. Uma educação que incentive o pensar pode desestabilizar preconceitos e pô-los em xeque. Ao nos fixarmos em uma visão preconceituosa, somos nós que nos tornamos alvos dela. Assim, é necessário pensar no desbloqueio de novos juízos, em detrimento aos agarrados ao passado, bem como o favorecimento da experiência completa.

REFERÊNCIAS

ALLPORT, Gordon Willard. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: EUDEBA, 1962.

ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia. Reflexões desta história para outras vidas possíveis. In: ANDREIS-WITKOSKI, Sílvia; SANTOS, Rosani Suzin. **Ser Surda**: História de uma Vida para Muitas Vidas. Curitiba: Juruá, 2013. p. 39-74.

ARENDT, Hannah. **A promessa da política**. 4. ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2012.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. (VOLOSHINOV, V. N.) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010. (Linguagem e Cultura; 3)

_____. **Questões de Literatura e de Estética**: a teoria do romance. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1998. (Linguagem e Cultura; 18)

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. (Coleção Ciências da Educação, 12)

BRASIL, **Lei n.º 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

CROCHÍK, José Leon. Aspectos que permitem a segregação na escola pública. In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. **Educação Especial em debate**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, Conselho Regional de Psicologia, 2008a. p. 13-22.

_____. O conceito de preconceito e a perspectiva da teoria crítica. In: PATTO, Maria Helena Souza; MELLO, Sylvia Lesser de; SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; CROCHÍK, José Leon (Org.). **Perspectivas teóricas acerca do preconceito**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008b. p. 69-101.

_____. Preconceito e Inclusão. **WebMosaica**: Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall, vol.3, n.1. p. 32-42, jan.-jun. 2011.

_____. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo: Robe Editorial, 1995. (Série Encontros com a Psicologia)

FERNANDES, Eulalia. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.
FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p. 21-39, jul. 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia (Org.). **Ciências Humanas e Pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 26-38. (Questões da nossa época; 107)

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 14)

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GREENE, Judith. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

PEREGRINO, Giselly. **Preconceito e Educação: desafios à escolarização de surdos no século XXI**. Curitiba: CRV, 2018.

_____. **Secreto e Revelado, Tácito e Expresso: o preconceito contra/entre alunos surdos**. 2015. 246p. Tese (Doutorado em Ciências Humanas – Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

STOKOE, William. **Sign Language Structure**. Silver Printing: Linstok Press, 1960.

STROBEL, Karin Lílian. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2008. 176p. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

PROCESSOS DE LEITURA EM ESCOLARES: AVALIAÇÃO EM UM CENTRO ESPECIALIZADO EM REABILITAÇÃO CER II/UNESC

Ana Júlia Rosa

Universidade do Extremo Sul Catarinense-
UNESC

Criciúma – SC

Lisiane Tuon

Universidade do Extremo Sul Catarinense-
UNESC

Criciúma – SC

Angela Cristina Di Palma Back

Universidade do Extremo Sul Catarinense-
UNESC

Criciúma – SC

RESUMO: A Psicologia Cognitiva e a Psicolinguística compreendem a leitura como uma habilidade complexa em que diversos processos linguísticos estão implicados. A avaliação da leitura para fins de diagnóstico, tem sido feita por profissionais da saúde, (psicólogos, fonoaudiólogos) por meio de instrumentos. Nesse sentido, este artigo descreve a avaliação clínica dos processos de leitura, a partir de um teste psicométrico, aplicado dentro de um Centro Especializado em Reabilitação, no município de Criciúma-SC, com o objetivo de analisar alguns dos múltiplos processos cognitivos e habilidades básicas de leitura. Para alcançar nossos objetivos adotaremos os seguintes procedimentos metodológicos: i) análise do referencial teórico

anunciado pelos autores. ii) Descrição das provas e dos processos de leitura que estão sendo avaliados; iii) Discussão da validade dos instrumentos no critério de escolha para avaliar a leitura. Considera-se, portanto, que a avaliação da leitura pode ser realizada por profissionais da área da saúde, mas a contribuição desejosa que se espera, é de que ocorram junto desses espaços e da educação, a compreensão sobre o funcionamento do sistema de leitura, os processos que o compõem e as capacidades requeridas. Sendo assim, tanto a escola como demais profissionais, poderão priorizar ações que possam auxiliar os alunos a alcançarem o domínio funcional da leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Avaliação da Leitura; Instrumento.

ABSTRACT: Cognitive Psychology and Psycholinguistics understand reading as a complex skill in which several linguistic processes are involved. The evaluation of the reading for diagnostic purposes has been made by health professionals (psychologists, speech therapists) through psychometric instruments. In this sense, this article describes the clinical evaluation of the reading processes, using a psychometric instrument, applied within a Specialized Rehabilitation Center, in the city of Criciúma-SC, with the objective of analyzing some of the multiple cognitive processes and

basic skills that are being evaluated through the test. In order to reach our objectives we will adopt the following methodological procedures: i) analysis of the theoretical reference, announced by the authors. ii) Description of the tests and reading processes being evaluated; iii) Discussion of the validity of the instruments in regards of choice to evaluate the reading. It is therefore considered that the evaluation of reading can be carried out by health professionals, but the desired contribution is expected to occur in these spaces and education, an understanding of the functioning of the reading system, the processes that comprise it and the capabilities required. Thus, both the school and other professionals, may prioritize actions that can help students achieve the functional domain of reading.

KEYWORDS: Reading; Assessment of Reading; Instrument.

1 | INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade letrada e necessitamos da leitura nas mais diversas situações do cotidiano, tanto nos meios de comunicação informal até a aprendizagem de novos conteúdos. Saber ler permite a participação e o exercício da cidadania e assume função social na vida das pessoas. A leitura pode ser atribuída a uma “forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e de enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação” (SOARES, 2000, p. 19).

Quando se discute a importância do ensino da leitura, como base fundamental para formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos, a escola assume papel fundamental. Junto à Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que regula as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o artigo 32ª menciona que o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.

Nas etapas iniciais da escolarização, especialmente nas séries iniciais, acontece o ensino formal da leitura, base fundamental para o aprendizado de novos conhecimentos. O professor é um agente essencial na vida escolar do aluno e, ao trabalhar em sala de aula com práticas pedagógicas e estratégias em leitura, espera-se que o aluno consiga se tornar um leitor ativo, saindo da zona de incipiência e caminhando em direção à proficiência. “A leitura é um processo longo e contínuo que oferece ao estudante possibilidades de aperfeiçoamento constante, capaz de transformá-lo em um leitor proficiente” (CUNHA et al., 2009, p. 17).

Sabendo da importância da leitura no contexto educacional, um dos motivos pelos quais a leitura vem sendo discutida, dá-se em virtude do número crescente de alunos, que, ao concluírem o Ensino Fundamental, não desenvolveram o processo de aprendizado básico de leitura, ou seja, o domínio do código escrito e da compreensão em leitura. Na tentativa de mensurar se a aprendizagem dos alunos no ensino básico

está sendo efetiva, o governo federal criou as avaliações de larga escala, como parte do Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) que inclui a prova da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e a prova BRASIL, aplicadas com foco nos 3º anos e também nos 5º anos do Ensino Fundamental.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) e o Programa Internacional de Avaliação de alunos (PISA) também são programas avaliadores, e revelam baixo desempenho no que diz respeito à compreensão em leitura. O Brasil é o único país sul-americano a participar do PISA desde sua adesão em 2003, e, comparado com outros 70 países participantes, os resultados vêm refletindo a compreensão leitora dos estudantes brasileiros, no que diz respeito ao monitoramento da qualidade e dos sistemas de ensino de forma longitudinal.

De acordo com esses dados, há uma preocupação por parte de educadores em tentar compreender as causas das dificuldades individuais dos seus alunos, o que vem gerando uma demanda em espaços de saúde para investigações clínicas, a fim de identificar problemas associados ou não às alterações linguísticas - cognitivas, que possam estar impedindo esse aluno de ler e/ou compreender o que lê. A leitura é uma atividade complexa, assim como enfatiza Alégria et al (1997) e envolve vários processos, como a identificação de letras, a decodificação, o reconhecimento de palavras, o acesso ao significado, a intervenção sintática e semântica, ou seja, entender os processos de leitura é essencial para poder desenvolver meios de intervenções pedagógicas e /ou tratamentos adequados.

No que diz respeito à avaliação, geralmente, para esse fim, recorre-se a uma bateria de provas que avaliem a leitura, com a utilização de testes padronizados ou não, para se obter dados a respeito dos aspectos ou das habilidades associadas à aprendizagem da leitura (FAUST, 1970; LIDZ, 1977 *apud* CUNHA et al. 2009, p.18). Assim, como afirmam SOUZA e WEIRICH (2017, p. 112), “diferentes instrumentos de avaliação de leitura têm tentado, a partir de testes de processamento e, em sua maioria, de desempenho, distinguir sujeitos alfabetizados de não alfabetizados e identificar níveis de competência, proficiência ou experiência em leitura”.

Este artigo descreve a avaliação clínica dos processos de leitura, a partir de um instrumento psicométrico, aplicado dentro de um Centro Especializado em Reabilitação, no município de Criciúma-SC, com o objetivo de analisar alguns dos múltiplos processos cognitivos e habilidades básicas de leitura que estão sendo avaliadas por meio do teste

2 | METODOLOGIA

O presente artigo descreve a avaliação de leitura realizada dentro de um Centro Especializado em Reabilitação, na cidade de Criciúma/SC, sendo este, um serviço de saúde vinculado ao Sistema Único de Saúde- SUS, que atende 27 municípios da

região. Este centro tem sido referência, na avaliação e fechamento de diagnóstico para deficiência intelectual de alunos que frequentam escolas da rede pública de ensino, na faixa etária de 06 a 12 anos, onde os encaminhamentos são realizados especialmente por educadores da rede pública, das séries Iniciais bem como do Ensino Fundamental.

A avaliação é realizada por meio do instrumento de provas de avaliação dos processos de leitura -(PROLEC), segundo Pinheiro et al (2017) as PROLEC são uma adaptação da 5ª. edição da *Batería de Evaluación de los Procesos Lectores* (CUETOS et al., 2004), cuja primeira edição foi desenvolvida na Espanha há 20 anos (CUETOS et al., 1996).

A bateria é composta de nove provas de aplicação individual que avaliam, em escolares de seis a doze anos, quatro processos de leitura: (a) reconhecimento de letras; (b) reconhecimento de palavras; (c) processos sintáticos; e (d) processos semânticos. Essa 5ª. Edição, além do cômputo dos acertos, passou a registrar o tempo de realização das provas, porém essa análise cronológica não foi adicionada à versão brasileira.

A seleção do instrumento de avaliação PROLEC, de acordo com Pinheiro et al (2017), é a mais completa publicada no Brasil para avaliar a capacidade de leitura de crianças do Ensino Fundamental. As PROLEC são amplamente utilizadas na clínica fonoaudiológica e na psicopedagógica para o rastreio de distúrbios específicos de aprendizagem, em especial a dislexia, e também como um guia para orientar programas de recuperação.

Além dessa utilidade clínica, segundo seus autores, é também recomendada para pesquisadores da área da saúde e da educação, sendo já utilizada em diferentes estudos (GERMANO et al., 2014; MACEDO et al., 2015; MACHADO E ALMEIDA, 2014; NALOM et al., 2015).

Para alcançar nossos objetivos adotaremos os seguintes procedimentos: i) Análise do referencial teórico, anunciada pelos autores; ii) Descrição das provas e do processos de leitura que estão sendo avaliados; iii) Discussão da validade do instrumento no critério de escolha para avaliação da leitura.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Psicologia Cognitiva, por meio da Psicolinguística compreende a leitura como uma habilidade complexa em que diversos processos linguísticos estão implicados, segundo Cuetos, (2010), o conhecimento desses mecanismos, e pressupostos teóricos, permitem melhor compreensão do funcionamento da mente humana e possibilita, também, o entendimento sobre o que acontece com o escolar que apresenta dificuldades na leitura, o que viabiliza a aplicação de técnicas de intervenção.

3.1. Análise do Referencial Teórico

O instrumento PROLEC, utiliza-se do modelo teórico da Dupla Rota (COLTHEART, 1986 *apud* CUETOS, 2010). Tal modelo define que a leitura ocorre por meio de um processo que envolve mediação fonológica (rota fonológica) ou pelo processo visual direto (rota lexical). A leitura pela rota lexical depende do conhecimento prévio de uma palavra.

De acordo com Cappelini (2010), o processo de mediação fonológica, conhecido também como rota fonológica e o processo visual direto (rota lexical) compõem o processo da dupla rota, amplamente descrito na literatura para explicar o reconhecimento da palavra. A leitura pela rota fonológica é realizada pelo mecanismo de conversão grafema e fonema para a construção da pronúncia da palavra, criando um código fonológico que será identificado pelo sistema de reconhecimento auditivo de palavras, acessando o seu significado.

Este instrumento, segundo as diretrizes propostas por Cuetos (2008; 2010), trata-se de explorar todos os processos que interferem na leitura, dos mais periféricos aos mais centrais, bem como, dos mais simples aos mais complexos, buscando derivar de um modelo bem fundamentado sobre o funcionamento de leitura, e objetivam disponibilizar a comunidade científica, clínica e escolar, um instrumento de avaliação com base em critérios e normas de desenvolvimento da leitura, para traçar o perfil de leitura dos alunos.

3.2. Descrição das Provas e dos Processos que Estão Sendo Avaliados

Os processos que compõe o instrumento são: identificação de letras, processos léxicos, processos sintáticos e processos semânticos, onde serão descritos a seguir de forma detalhada:

- **Identificação de letras:** consiste em duas provas destinadas a medir a capacidade dos escolares para identificar as letras e seus respectivos sons, tem por objetivo verificar a capacidade de nomeação de letras e o som que as representa. A prova de “igual e diferente”, no que se refere a palavras e pseudopalavras, visa verificar a capacidade de o escolar identificar, discriminar e reconhecer palavras reais e inventadas como sendo iguais/ diferentes.
- **Processo léxico:** composto por quatro provas com a finalidade de comprovar o funcionamento das duas rotas de reconhecimento de palavras e seus subprocessos. Na prova de decisão lexical, o escolar deve reconhecer apenas palavras reais em uma lista de palavras reais e inventadas, independentemente de ser capaz de lê-las. Nas provas de leitura de palavras, leitura de pseudopalavras e leitura de palavras e pseudopalavras o objetivo é comparar o desenvolvimento das rotas de reconhecimento de palavras, e o escolar deve realizar a leitura de palavras reais e inventadas, sendo que na primeira prova foi medida a capacidade do escolar ler palavras reais e, na segunda, a capacidade para ler palavras inventadas, de diferentes complexidades si-

lábicas. Na terceira prova, o objetivo é analisar o grau de desenvolvimento que o escolar alcançou com o uso de rotas fonológica e lexical para leitura. Para isso, foram utilizadas palavras e pseudopalavras pertencentes a seis categorias: palavras de alta frequência curtas, palavras de alta frequência longas, palavras de baixa frequência curtas, palavras de baixa frequência longas, pseudopalavras curtas e pseudopalavras longas.

- **Processos Sintáticos:** composto por duas provas. Na prova de estruturas gramaticais é verificada a capacidade de o escolar processar diferentes tipos de estruturas gramaticais e comprovar a dificuldade que se pode produzir ao utilizar diferentes estruturas sintáticas (voz ativa, voz passiva e complemento focado). Na prova de sinais de pontuação é verificada a capacidade de o escolar utilizar sinais de pontuação em um pequeno texto.
- **Processos semânticos:** composto por duas provas. Na prova de compreensão de orações, o objetivo é avaliar se o escolar é capaz de extrair o significado de orações simples. Na prova de compreensão de textos, o objetivo é investigar se o escolar é capaz de extrair o significado e integrá-lo aos seus conhecimentos.

3.3. Discussão da Validade do Instrumento No Critério de Escolha para Avaliação da Leitura

No que se refere à utilização do teste, identificou-se que pode ser aplicado por pesquisadores e profissionais da área da saúde e da educação, é de fácil aplicação, mas os resultados de desempenho são de características psicométricas e estatísticas e necessitam critérios de análises quando aplicado em grupo.

De acordo com Pinheiro et al (2017) uma avaliação da compreensão de leitura envolve vários fatores, o que torna muito complexa a quantificação desse construto e aponta o quão complexo é a questão da avaliação da compreensão da leitura e o cuidado que se deve ter ao elaborar e utilizar um instrumento para esse fim, o que se torna especialmente relevante no Brasil, a investigação da validade e constructo teóricos desses instrumentos, uma vez que ainda há poucos testes na área.

A pesquisa realizada por Pinheiro et al (2017) em 457 alunos em 77 salas de aula de oito escolas estaduais, analisou as características psicométricas do PROLEC, a fim de verificar a validade do instrumento, e sua relevância teórico- prática, o estudo concluiu que a PROLEC apresentou limitações para se testar o ganho da habilidade de compreensão de leitura ao longo do desenvolvimento. De acordo com o estudo, o autor não recomenda a sua utilização para o enquadramento do nível de desempenho do aluno de acordo com o seu ano escolar, uma vez que o efeito de escolarização foi descontínuo e com fraca correlação com a idade da criança e com as suas notas na disciplina de Língua Portuguesa.

A prova, no formato atual, permite distinguir somente as crianças com atraso de leitura das com desempenho típico (NALOM et al., 2015; OLIVEIRA e CAPELLINI, 2010). Mas parece ser adequada apenas para uma avaliação informal de crianças com dificuldade de leitura. No entanto, caso seja reformulada, sugere-se a substituição

de seus textos por histórias inéditas, em ordem crescente de dificuldade, com apenas perguntas inferenciais (PINHEIRO et al., 2017).

No que diz respeito ao uso clínico, recomenda a integração entre a experiência do profissional e o conhecimento cientificamente comprovado de maneira a tornar o exercício clínico o mais objetivo possível, conferindo às avaliações e intervenções terapêuticas com eficácia e segurança (DAHER, 2006; EL DIB E ATALLAH, 2006 *apud* PINHEIRO et al., 2017).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da leitura é uma tarefa complexa, nesse sentido, a mensuração dos critérios de análise, e os consequentes diagnósticos possibilitados pelas escalas de desenvolvimento, podem ser de grande valia para a definição de ações posteriores, não só de cunho clínico, como tratamento médico e/ou especializado, mas também de cunho educacional. (BIAGGIO E MONTEIRO, 1998).

Porém, há uma preocupação sobre a utilização dessas escalas de forma isolada, e sem acompanhamento longitudinal, criando uma ideia de (a) normalidade, podendo trazer sérias consequências aos envolvidos. De acordo com Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais- (DSM-V), existem transtornos específicos associados à aprendizagem da leitura como a Dislexia e o *Déficit* de Atenção e Hipertatividade (TDAH), entre outros transtornos considerados limitantes à aprendizagem, mas necessitam de investigações minuciosas para se chegar a um diagnóstico.

Percebe-se, portanto, que a avaliação da leitura pode ser realizada por profissionais da área da saúde, mas a utilização de um instrumento de avaliação precisa estar ancorada em critérios e normas de desenvolvimento da leitura bem estabelecido, uma vez que a falta de testes validados induz a procedimentos intuitivos e inadequados, que desrespeitam a tendência atual de uma prática baseada em evidências. Somado também à contribuição desejosa, de que ocorra junto aos espaços da saúde e educação, no que se refere ao processo avaliativo, a compreensão sobre o funcionamento do sistema de leitura, os processos que o compõem e as capacidades requeridas.

Sendo assim, tanto a escola como demais profissionais, poderão priorizar ações que possam auxiliar os alunos a alcançarem o domínio funcional da leitura, de modo a caminhar para uma prática consistente e realizar ações pedagógicas preventivas e não somente a busca por diagnósticos. Portanto, o rigor metodológico na escolha de um instrumento avaliativo, torna-se fundamental na prática clínica, subsidiando os profissionais da saúde no contexto de avaliação, tanto nos setores públicos quanto privados.

REFERÊNCIAS

- ALÉGRIA, A.R; BARBERÁ, R; FARRÉ, M.J; LAGARDA, A; LÓPES, J.C. **Determination of Amino acids in Infant Formulas using reverse phase HPLC**. *Alimentaire*. 1997, 100 p.
- BIAGGIO, A; MONTEIRO, J. **A psicologia do desenvolvimento no Brasil e no mundo**. In M. L. Seidl de Moura, J. Correa & A. Spinillo (Orgs). *Pesquisas Brasileiras em psicologia do Desenvolvimento*. Eduerj. Rio de Janeiro. 1998, pp. 15-31.
- CAPELLINI, S.A; LANZA, S.C. Desempenho de Escolares em Consciência Fonológica, Nomeação Rápida, Leitura e Escrita. **Pro-Fono Revista de Atualização Científica**. 2010, 22(3), 239-244.
- CUNHA, N.B; SANTOS, A.A.A. **Habilidades linguísticas no ensino fundamental em escolas públicas e particulares**. São Paulo. 2009, 9(1), 35-44.
- CUETOS, F, RODRIGUEZ, B; RUANO, E. **PROLEC- R – Bateria de Evaluacion de los Procesos Lectores, Revisada. Manual**. 1 Edição, Madrid, 1996, 120 p.
- CUETOS, F; RODRIGUES, B; RUANO, E. **Evaluación de los procesos lectores**. (5. ed. rev.). Madri: TEA Ediciones, 2004.
- CUETOS, F. **Educação Cognitiva e Aprendizagem. Manual**. 5 Edição, Madrid, 2008, 130 p.
- CUETOS, F. **Educação Cognitiva e Aprendizagem. Manual**. 6 Edição, Madrid, 2008, 145 p.
- CUETOS, F. **PROLEC – Provas dos Processos de Leitura, manual**. Adaptado para o Português por Simone Aparecida Capellini. Casapsi, Editora e Gráfica Ltda. São Paulo. 2 edição. 2012, 80 p.
- COLTHEART, V.. Phonological recoding in reading for meaning by adults and children. **Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition**. 1986, 14, 387–397.
- DAHER, W. **Medicina baseada em evidências Revista Brasileira de Cirurgia Cardiovascular**. 2006, 21,III-IV.
- EL DIB, R. P; ATALLAH, A. N.**Fonoaudiologia baseada em evidências e o Centro Cochrane do Brasil**. *Sao Paulo Medical Journal*. 2006, 124(2),51-54.
- FAUST, M.Cognitive and language factors (in early identification). **Journal of Special Education Monograph**. 1970, 4, 335-346.
- GERMANO, G. D., REILHAC, C., CAPELLINI, S. A; VALDOIS, S. **The phonological and visual basis of developmental dyslexia in Brazilian Portuguese reading children**. *Frontiers in Psychology*. 2014.
- LIDZ, C. Issues in psychological assessment of preschool children. **Journal of School Psychology**. 1977, 15, 129-135.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 1996. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br>>. Acesso em: 25 Mar. 2018.
- MACEDO, A. A., SANTOS, J. N., OLIVEIRA, A. G; MARTINS-REIS, V. O. **Programa fonoaudiológico de promoção do letramento (pfpl): Eficácia na compreensão de leitura em escolares**. *Distúrbios da Comunicação*. 2015, 27(2),248-255.
- MACHADO, A. C; ALMEIDA, M. A. **O mode-lo RTI - Resposta à intervenção como proposta**

inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. Revista Psicopedagogia. 2014, 31,130-143.

NALOM, A. F. O; SOARES, A. J. C; CÁRNIO, M. S. **The relevance of receptive vocabulary in reading comprehension CoDAS.** 2015, 27,333-338

OLIVEIRA, A. M; CAPELLINI, S. A. **Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura. Pró – Fono Revista de Atualização Científica.** 2010, vol. 22(4):555-60.

PINHEIRO, Â. M. V; VILHENA, D. A; SANTOS, M. A. C. **PROLEC-T - prova de compreensão de texto: análise de suas características psicométricas.** PEPSIC – Periódicos Eletrônicos em Psicologia. Ribeirão Preto. 2017, vol.25 nº.3.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, A.N; WEIRICH, H.C. **Instrumentos de Avaliação de Leitura em Fase Inicial: habilidades e processos envolvidos.** Signum: Estudo Linguístico. Londrina. 2017, n. 20/1, p. 110-135.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE ESCOLA ESPECIAL E ESCOLA REGULAR

Juliana Gisele da Silva Nalle

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
– FATEC
Mococa/SP

Claudionei Nalle Jr

Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo
– FATEC
Mococa/SP

RESUMO: Este trabalho analisa as representações sociais dos professores quanto a inserção de alunos com deficiência na escola especial e na escola regular. A pesquisa focalizou docentes da série inicial do ensino fundamental da rede municipal de uma cidade da região sul do estado de Minas Gerais, utilizou a abordagem da Teoria das Representações Sociais moscoviana e o método da análise de discurso de Bardin. Quatorze sujeitos participaram de entrevistas semi-estruturadas. Na análise dos dados coletados foi focalizado o tema-chave: escola. Os resultados indicaram que existem, nos discursos, conteúdos latentes com mitos e preconceitos resultantes da história social dos indivíduos. Assim, a principal contribuição desta pesquisa foi encontrada por meio da compreensão das ideias enraizadas socialmente, pois possibilita uma reflexão sobre concepção de educação por parte dos

educadores.

PALAVRAS-CHAVE: Representações sociais, aluno com deficiência, escola

ABSTRACT: This paper analyzes the social representations of teachers regarding the inclusion of students with disabilities in the special school and in the regular school. The research focused on teachers of the initial elementary school series of the municipal network of a city in the southern region of the state of Minas Gerais, used the approach of the Theory of Social Representations moscoviana and the method of discourse analysis of Bardin. Fourteen subjects participated in semi-structured interviews. In the analysis of the data collected, the key theme was: school. The results indicated that in the discourses there are latent contents with myths and prejudices resulting from the social history of individuals. Thus, the main contribution of this research was found through the understanding of socially rooted ideas, since it allows a reflection on the conception of education by the educators.

KEYWORDS: Social representations, students with disabilities, school

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada vem de encontro com o contexto atual em que a inclusão escolar de pessoas com deficiência ocorre, porém, pode ser falseada por mecanismos inconscientes de exclusão por parte dos agentes educacionais.

Os professores da série inicial tornaram-se sujeitos desse estudo pelo fato de possuírem a responsabilidade no ingresso do aluno no ensino fundamental, bem como, na aquisição do começo formal de sua alfabetização e letramento. Parte da expectativa do sucesso ou fracasso escolar da criança é centrada nesse profissional. Ao ocorrer o último, o aluno acaba por ser rotulado pelo sistema, carregando consigo, muitas vezes, seu professor.

Sabe-se que, o que é chamado de inclusão, muitas vezes, nada mais é do que a inserção física dos alunos com deficiência na educação comum, o que implica numa negação do acesso à educação de qualidade, sendo uma falácia.

Ainda há, nas atitudes docentes, por meio de ideias enraizadas a busca da padronização dos alunos, por meio do desempenho. Aqueles, que por ventura, afastam-se do estabelecido como comum pelas normas, como é o caso de alguns indivíduos com deficiência, podem ocasionar resistência por parte do docente. Parte dessa resistência é inconsciente, ligada a mitos e preconceitos, podendo trazer atitudes pautadas em negação, medo e angústia.

Dessa forma, a compreensão de como o professor percebe a escola especial e a escola comum ou regular é fundamental para a reflexão sobre a inclusão escolar, no intuito de mudança do imaginário para proporcionar congruência entre teoria e prática. Para tanto, esta pesquisa tem como base a Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978), em que se entende que as relações do sujeito com o mundo são guiadas por suas representações e assim, orientam seus comportamentos.

A Teoria das Representações Sociais (RS) proporciona o entendimento da elaboração, entendimento e propagação de conceitos e imagens da realidade, por meio da interpretação das relações estabelecidas no cotidiano. Organiza as relações do indivíduo com o mundo, norteando seus comportamentos sociais (JODELET, 1989; RANGEL, 1999).

Segundo Jodelet(1989), as representações sociais constituem um sistema de interpretação da realidade, organizando as relações do indivíduo com o mundo e orientando suas condutas e comportamentos na sociedade.

A realidade é resultante de combinações sociais de acontecimentos comuns e as representações sociais são imagens significativas destes acontecimentos que facilitam a interpretação da realidade.

Um indivíduo possui uma história pessoal e social que não são isoladas, são tendências do grupo cultural no qual está inserido. Portanto, o estudo das representações sociais realiza-se conectando linguagem, comunicação, afetos e mente às relações sociais.

Essas dimensões fazem parte da própria noção de representação social, que diz respeito à construção dos saberes sociais, envolvendo a cognição. Quando o indivíduo faz uso do simbólico e da imaginação buscando entender o mundo, traz à tona os afetos. Portanto afeto e cognição tem base na realidade social.

(...) a teoria das representações sociais se articula tanto com a vida cognitiva de uma sociedade como com os processos de constituição simbólica, nos quais sujeitos sociais lutam para dar sentido ao mundo, entende-lo e nele encontrar o seu lugar, por meio de uma identidade social. Isso significa deixar claro como as representações sociais, enquanto fenômenos psicossociais, estão necessariamente radicadas no espaço público e nos processos através dos quais o ser humano desenvolve uma identidade, cria símbolos e abre para a diversidade de um mundo de Outros (GUARESCHI; JOVCHELOVICH, 2000, p. 65).

Moscovici (1978), relata que as representações sociais se configuram por três dimensões: informação, campo de representação e atitude.

A informação se refere à organização dos conhecimentos que um grupo possui a respeito de um objeto social; o campo de representação remete à ideia de imagem, de modelo social, ao conteúdo concreto e limitado das proposições acerca de um aspecto preciso do objeto da representação; a atitude termina por focalizar a orientação global em relação ao objeto da representação social. (SÁ, 1996, p.31)

Segundo Sá (1996), Moscovici relata outra característica fundamental da dimensão da atitude. Sendo ela a mais frequente, acaba por ocorrer anteriormente à dimensão da informação e de campo de representação, pois os indivíduos se informam e representam algo após tomarem uma posição e em função desta posição.

Representar é rerepresentar, reconstituir, retocar, é a representação mental de outra coisa, por exemplo, objetos, fenômenos psíquicos, pessoas, dentre outros. Para que ocorra essa representação torna-se necessário a caracterização de seus processos formadores, denominados objetivação e ancoragem.

A objetivação e a ancoragem são identificadas quando se analisam as representações sociais dentro da perspectiva processual. Elas integram a novidade que aparece.

Ainda nesse sentido, Moscovici (1978), a objetivação é a forma pela qual o social transforma um conhecimento em representação e a ancoragem é forma pela qual essa representação transforma o social.

A objetivação acaba por fazer com que o abstrato se materialize por meio da palavra, ocorrendo reabsorção do excesso de significações. A estrutura da objetivação, mostra o pensamento social: imaginante e significante. Já a ancoragem integra a representação a um pensamento social existente, transformando-o. Ao ancorar ocorre a classificação. Jodelet (1989) afirma que a ancoragem é responsável pelo enraizamento social da representação, ou seja, lhe dá significação e utilidade.

É dentro desse referencial teórico que se situa a análise apresentada neste artigo. A Teoria das Representações Sociais é a base para se verificar opiniões,

imagens, atitudes, emoções, dos professores.

Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar as representações sociais que os professores da primeira série inicial municipal de uma cidade da região sul de Minas Gerais têm sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola regular e na escola especial; analisar os dados obtidos na pesquisa para entender os indicadores favoráveis ou não à inclusão escolar.

2 | MÉTODO

A rede municipal de ensino da cidade onde este estudo foi realizado possui oito escolas de ensino fundamental. Seis dessas estão localizadas na zona urbana e duas na zona rural. Há, no total, 31 séries iniciais.

Para a compreensão das representações sociais dos docentes foi realizada uma pesquisa de campo, tendo por procedimento uma entrevista semi-estruturada, gravada e transcrita. Dos 31 docentes das séries iniciais da rede municipal convidados, 14 aceitaram.

A análise de conteúdo (BARDIN, 2011) é utilizada para entender os dados coletados possibilitando a apreensão do social e a incorporação desta, nos discursos dos sujeitos da pesquisa.

Para Bardin (2011), a análise de conteúdo associa a comunicação instrumental e representacional, com contexto, circunstâncias da mensagem e palavras com elementos significativos.

Assim, em busca de compreender a comunicação expressada nos discursos, utilizou-se a análise temática, na qual há a busca das relações de ideias estabelecidas em frases e palavras, por meio de observação dos núcleos de sentido, suas presenças e frequências (MINAYO, 2010).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa foi realizada totalmente com professores do sexo feminino, tendo em vista que a cidade não possui profissional de primeira série inicial do ensino fundamental do sexo masculino. Sessenta por cento das entrevistadas estão na faixa etária de 24 a 27 anos, trinta por cento entre 30 a 38 anos e dez por cento, acima de 40 anos. Além de cem por cento das entrevistadas atuarem na primeira série inicial, 14,28% também trabalham em ensino especial e 21,43% dobram turno em outras escolas. Das entrevistadas, somente 7,14% possuem graduação em pedagogia.

Com base na análise de conteúdo, o tema chave: escola, foi identificado e explorado no que o professor acredita que venha a ser escola regular e especial, bem como, o que cada uma pode oferecer ao aluno com deficiência. O tema é importante,

pois encontra-se articulado às relações sociais, podendo influenciar as ações de permanência ou não desse aluno no ensino fundamental.

A análise temática ocorreu com inferências de categorias e subcategorias representativas, sendo que as categorias são elementos estruturais dinâmicos, inter-relacionados e complexos, que perpassam do singular ao universal (MARTINELLI, 1999). E estão alicerçadas no conceito de que todo ser humano é construído pelo grupo social a qual pertence, o que permite a afirmação de que é resultado de influências sócio-histórico-psico-culturais (MOSCOVICI, 1978).

Na análise de conteúdo das entrevistas pode-se verificar as semelhanças de ideias que se expressam nas representações dos professores.

Categoria	Sub-categoria	Exemplo
Escola Especial	Profissionais preparados	“É na APAE que tem profissionais especializados para lidar com a deficiência. (...)”
	Sala de aula	“(...) as salas são de acordo com as dificuldades das crianças.”
	Técnicas	“Lá, eles tem as técnicas certas para trabalhar com os deficientes.”
	Estigma	“É o lugar deles. É o lugar que ficam felizes.”
Escola Regular	Preparação do professor	“Os professores de uma escola comum não estão preparados para trabalhar com crianças especiais. Alguém tem que nos ajudar.”
	Aceitação	“(...) nossa... acho que seria bom para todos: professores e alunos.”
	Tipos de deficiência	“tenho pavor de deficiente físico, mas acho muito legal trabalhar com surdos.”
	Serviço de apoio	“Precisamos aprender e temos que ter junto trabalhos de especialistas como: psicólogo, psicopedagogo, professor especializado (...)”
	Direitos dos alunos com deficiência	A LDB e a Constituição Federal colocam como direito eles estarem na escola, então, porque não?”
	Fatalismo	“Não gosto nem de pensar, eu não sei como lidar.”

Quadro 1 – Análise Temática: Escola

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na dimensão da informação, as ideias que expressam a deficiência e a inclusão organizam-se em torno da construção histórica, do serviço especializado e da legislação. Na dimensão da atitude, percebe-se uma posição negativa em relação à deficiência e à inclusão. Quanto à dimensão de campo de representação, pode-se verificar a imagem da “diferença” no conjunto dos discursos.

Para os professores, a escola especial pode ser considerada o local ideal para as crianças com deficiência, por acreditarem que essa escola possui todo o preparo para aceitar esses alunos, contando com profissionais especializados, adequação

ambiental, recursos pedagógicos, dentre outros.

Os professores têm a imagem de que a escola especial possui uma metodologia específica para trabalhar os vários tipos de deficiência.

A pessoa com deficiência, ao ser inserida em uma escola “especializada”, afasta-se da realidade da escola fundamental e, automaticamente, afasta-se da realidade do professor que nela atua. As instituições segregadoras, como as escolas especiais, os hospitais psiquiátricos, os asilos, e os orfanatos, trazem tranquilidade à sociedade, por estarem institucionalizando e evitarem o confronto direto, pois o convívio causa o incômodo e a dificuldade inicial. Ao afastar as pessoas com deficiência, é provável que ocorra a negação das limitações, das fraquezas do ser humano.

Observa-se a fantasia de que, para se trabalhar em uma escola especial, o profissional deve ser dotado de um amor muito grande, sendo que este pode ser o grande propulsor do desenvolvimento das crianças. Isso pode ser usado de duas maneiras: inconscientemente, como forma de se sentir inferiorizado e incapaz ou como uma estratégia, ainda que também inconsciente, de se manter afastado, pois não possui todo esse “amor”.

Em alguns discursos é feita uma breve reflexão da sociedade. Nesse caso, os professores comentam que tem a consciência de que existem mecanismos de segregação, mas, ao mesmo tempo, sentem dificuldade de interação e impotência em relação a mudanças.

Ao falarem sobre pessoas com deficiência na escola fundamental, em vários momentos mencionam a inclusão. O professor demonstra saber que está cercado por leis que oferecem direitos ao aluno com deficiência e um deles é estar na escola regular. Nos discursos, por ter essa consciência de leis e direitos, pode existir a necessidade profissional de tentar aprender e aceitar esse processo de inclusão.

O direito da criança de estar inserida no ensino fundamental não rompe com a imagem estereotipada e preconceituosa construída socialmente.

Em alguns discursos os professores argumentam que frequentar o ensino fundamental talvez seja o bastante pois os deveres já estão sendo cumpridos perante a legislação. Outros relatam dificuldades em relação à frequência da criança com deficiência na escola fundamental embora coloquem a necessidade de aceitação.

A aceitação parece ser mais fácil, dependendo do tipo de deficiência. Os professores relatam que é muito mais fácil lidar com pessoas que possuem deficiência física do que deficiência mental. Embora, em um primeiro momento, a deficiência física choque mais, parece que mental é a que traz mais desafios ao professor, podendo abalar a confiança em sua competência profissional.

Muitas vezes os professores confundem algumas dificuldades de aprendizagem e de comportamento com deficiência.

Ao ter dificuldades para aprender, o fracasso pode ser atribuído à própria criança, pois pode ocorrer a chamada profecia auto-realizadora, em que o professor, ao ter o primeiro contato com a criança, cria expectativas escolares em relação a ela e,

inconscientemente, trabalha para que sua profecia se realize, podendo ser positiva ou negativa. Quanto se tem uma criança com deficiência dentro da sala de aula e é feita essa profecia, o professor ao ver que o aluno fracassa, não atribui o fato às dificuldades do cotidiano pedagógico, às dificuldades técnico-pedagógicas, às relações interpessoais ou à falta de preparo dos profissionais da escola. Geralmente essas dificuldades são atribuídas à própria criança podendo perpetuar um preconceito.

Quando se fala das dificuldades que a criança apresenta no dia a dia da sala de aula, como controle de esfíncter, comportamento ou dificuldade de aprendizagem, surgem justificativas dos professores para que essa criança não permaneça no ensino regular. Se a dificuldade é colocada na criança, pode ocorrer uma desobrigação do profissional de buscar novos caminhos para que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorram de forma satisfatória.

As professoras mostram insegurança em seus discursos, talvez pelo fato de lidarem com pessoas diferentes e talvez por acreditarem na ausência de recursos técnicos.

Na relação do aluno com deficiência e o restante das crianças, as professoras relatam que pode não haver problemas, pois elas têm mais facilidade de aceitação do que os próprios adultos. Mas parece não existir uma reflexão por parte do docente do porquê das crianças aceitarem e os adultos não. Não possuem a percepção de que têm valores enraizados e que a criança está construindo valores por meio de suas influências, de seus modelos.

Em todos os discursos, há menção de forma mais explícita à postura do colega de profissão quanto à não aceitação de alunos com deficiência em sala de aula. O professor, ao falar de seus pares, pode estar projetando uma imagem de si mesmo, quando coloca que aquele que não aceita têm dificuldades, que os demais profissionais não soubessem lidar, não quisessem se adaptar à nova situação. Observa-se que fala como se o outro fosse uma extensão de si. Talvez o que procura negar em si deixa transparecer em outro profissional.

As representações sociais são expressas por meio de interações sociais, ocorrendo uma troca permanente de informações, opiniões, afetos etc.

4 | CONCLUSÕES

Ao se entender que as representações sociais estão enraizadas no conhecimento do senso-comum a qual os indivíduos estão ligados em seu cotidiano, tem-se a afirmação de que suas atitudes influenciam e influenciados por elas, sendo dinâmicas e alterando conforme o meio social e as relações estabelecidas entre os grupos. As representações que os docentes possuem sobre escola especial e comum/regular estão fundamentadas nesse campo simbólico, objetivando-se e ancorando-se.

Ao associar a escola especial como o local em que os alunos com deficiência

recebem tudo o que precisam, legitima-se o ensino especial como sendo o ideal. A escola regular pode ser percebida, juntamente com o professor que nela atua e o aluno como ou sem deficiência, como vítimas de uma legislação e de um movimento: a inclusão.

Percebe-se pouco conhecimento sobre a temática, o que acaba por se fundamentar a imagem negativa da diferença. A mudança ocasionada pela inserção de um aluno que proporciona a heterogeneidade, pode proporcionar a busca da padronização por meio do desempenho, o que pode ser fonte de frustração. Dessa forma, a escola especial, por possuir profissionais especializados e espaço adaptado, mantém a imagem de local ideal para a educação das pessoas com deficiência.

Assim, as representações que os professores elaboram sobre escola especial e regular se entrelaçam às representações de sua prática profissional e da deficiência, influenciando e construindo as representações sobre inclusão.

A compreensão e a descrição do processo das representações sociais dos professores, encontradas nesta pesquisa, não são verdades absolutas, pois as representações sociais estão em constantes mudanças.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Cidade: Edições 70 - Brasil, 2011.

GUARESCHI, P. JOVCHELOVITCH, S. **Textos em representações sociais**. 11º ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

GENTILLI, P. (org) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

JODELET, D. **Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie**. In: MOSCOVICI, S. (org). Psychologie sociale. Paris, Presses Universitaires de France, 1989

MARTINELLI, M.L. (org). **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. São Paulo: Veras Editora, 1999.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ºed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

RANGEL, M. (org). **Representação social em educação**. Campinas: Papyrus Editora, 1999.

SÁ, C.P. Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M.J. **O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

SENSIBILIZAR PARA EDUCAR: TRABALHANDO A SENSIBILIZAÇÃO DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Paulo Ivo Silva de Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Programa de Pós-graduação em Ecologia
Natal – Rio Grande do Norte

Maria Luisa Quinino de Medeiros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte,
Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento
e Meio Ambiente
Natal – Rio Grande do Norte

Leandro dos Santos

Universidade Federal de Rondônia, Programa de
Pós-graduação em Educação
Porto Velho – Rondônia

RESUMO: A educação ambiental (EA) propõe abordar diferentes questões relacionadas à temática ambiental, no entanto, existe grande falta de incentivo aos profissionais e a aplicação pelas instituições de ensino. A cultura e a formação social moral e ética dos indivíduos, podem ser fatores importantes para o trabalho com EA, mas pouco são trabalhados interdisciplinarmente com a temática ambiental. Este trabalho buscou levantar concepções sobre a temática ambiental e sensibilizar alunos do 4º e 5º ano do ensino fundamental a respeito de tais fatores como chave para condutas socioambientais equilibradas em prol de uma sociedade mais cooperativa, e pela preservação do meio ambiente. Assim, fez-se uma abordagem em três dias de

aula com uso de slides, vídeos, músicas e dinâmicas em uma escola pública estadual em Natal, capital do Rio Grande do Norte. Como resultados, percebeu-se grande compreensão e assimilação de conteúdos por parte dos alunos, os quais foram bastante interativos e participativos nas atividades propostas, resultando em interpretações significativas quanto a sensibilização proposta sobre condutas socioambientais. Acreditamos que trabalhar tais fatores para a sensibilização dos alunos para uma EA sustentável seja uma ideia válida à construção da autonomia e conscientização socioambiental dos estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, formação social moral e ética, interdisciplinaridade, meio ambiente, condutas socioambientais equilibradas.

ABSTRACT: Environmental education (EA) aims to address different issues related to environmental issues, however, there is a great lack of incentive to professionals and the application by educational institutions. The culture and the moral social formation and ethic of the individuals may be important factors for the work with EA, but only a few are worked interdisciplinarily with the environmental theme. This work raised conceptions about the environmental theme and sensitized 4th and 5th grade elementary school students regarding

such factors as a key to balanced socio-environmental behaviors in favor of a more cooperative society, and the preservation of the environment. Thus, a three-day classroom approach was used with the use of slides, videos, music and dynamics in a state public school in Natal, capital of Rio Grande do Norte. As a result, a great understanding and assimilation of content was perceived Of the students, who were very interactive and participative in the proposed activities, resulting in significant interpretations regarding the proposed sensitization on social and environmental behaviors. We believe that working on such factors to sensitize students to an EA is a valid idea for the construction of students' autonomy and socio-environmental awareness.

KEYWORDS: Culture, moral and ethic social formation, interdisciplinarity, environment, balanced sócio-environmental behaviors.

1 | INTRODUÇÃO

Falar sobre meio ambiente em sala de aula parece ser algo comum e de fácil comunicação. Todavia, na prática, observa-se que o público é heterogêneo, apresentando concepções distintas, formadas diante de vários contextos socioculturais. Além deste aspecto heterogêneo, existem entraves no processo de ensino e de aprendizagem que acabam por limitar, muitas vezes, a inovação metodológica por parte dos professores, que podem estar relacionados com a falta de tempo, a demanda da escola ou até mesmo a falta de formação continuada dos docentes. Drouet (2006) considera que é necessário que os profissionais sejam desafiados, mobilizados e sensibilizados a perceberem suas limitações e expressarem suas dúvidas, relacionando os conteúdos de ensino à prática social para que eles possam superar as dificuldades.

A educação ambiental (EA) apresenta-se como proposta para tratar das temáticas relacionadas ao meio ambiente, e ao contexto social e econômico que nela se insere. No Brasil, tem-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e o Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA), os quais sugerem desenvolvimento de trabalhos de EA em uma perspectiva crítica e popular (Sorrentino, Mendonça e Ferraro-Júnior, 2005). O tema transversal “Meio Ambiente” presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) conversam diretamente com a EA, traçando diretrizes e sugerindo formas de abordar questões relacionadas a essa temática.

A EA acaba por não ser muito disseminada na formação dos profissionais, mas, apesar de tudo, o que se observa é que não há um incentivo real para sua prática. O professor atua como o responsável pela sua execução e este a faz a partir de seus conhecimentos, de suas representações e de suas intencionalidades quanto às problemáticas ambientais (Torales, 2013). Assim, esse professor é colocado diante das exigências do avanço da educação ambiental na educação básica, respondendo com dificuldade e não havendo um suporte necessário pelos cursos de licenciatura

(Teixeira e Torales, 2014).

Nas salas de aula, nos variados níveis de ensino, alguns professores ainda atuam com algumas atividades lúdicas, resgatando uma mínima apresentação aos educandos do que seria um pensamento ecológico e consciente. Contudo, acreditamos que ela não deveria ser vista apenas como tal, como uma prática de plantio de mudas ou o ato de dispor os resíduos adequadamente em lixeiras, mas sim, deveria, sobretudo, partir de uma concepção de formação moral e ética, de condutas aceitáveis nas relações interpessoais e com o ambiente socioambiental, para de fato obter-se a conquista do pensamento sustentável. Como temos concepções culturais diferentes e que variam de indivíduo para indivíduo conforme suas vivências e formações (educacionais, familiares, entre outras), a integração dos conhecimentos de cada um com as de um modo de agir equilibrado, deveriam ser pensados e trabalhados interdisciplinarmente nas salas de aula; e na vida.

A EA, sobretudo, está relacionada com a educação para a cidadania que representa a possibilidade de formar cidadãos conscientes que consigam tomar decisões acertadas pautadas na sustentabilidade. Além disso, a EA abre espaço para repensar práticas sociais e o papel dos professores como mediadores e transmissores de um conhecimento necessário para que os alunos entendam o meio ambiente global e local (Jacobi, 2003). Lançar o olhar em direção ao reconhecimento das diferenças e dos vários aspectos das desigualdades (sociais, raciais, econômicas, culturais etc.) leva-nos a rever determinados valores morais e sociais que foram sedimentados e aprendidos no âmbito da cultura. A diversidade cultural como princípio educativo extrapola a noção de identidade nacional e se concretiza por meio das experiências e vivências sociais e culturais que envolvem os indivíduos na sociedade.

Diante dos pontos de vista expostos acima, se desenham os objetivos deste trabalho que visaram levantar qualitativamente concepções sobre a temática ambiental e sensibilizar os alunos com um olhar voltado à formação do ser em seu comportamento para com as exigências do mundo, discernindo o que é aceitável ou não nas práticas ambientais ou relações com o meio, perante relato de experiência ocorrido com uma turma de 4º e com uma do 5º ano do Ensino Fundamental.

2 | DESENVOLVIMENTO

Este trabalho foi fruto de uma intervenção sócio escolar durante a construção de um trabalho de conclusão de curso, em uma escola pública situada na Zona Norte de Natal, capital do estado do Rio Grande do Norte. A escola em questão possui Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB – disponível em < <http://ideb.inep.gov.br>>) para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (dados de 2015) correspondente a 3.8, sendo inferior à média municipal (4.5), estadual (4.5) e nacional (5.5) para a rede estadual de ensino. A intervenção foi realizada em duas turmas, uma de 4º ano e

outra de 5º, em três dias de atividades. Para ambas as turmas, as mesmas atividades foram realizadas e a cada dia de aula fez-se uma retrospectiva dos conteúdos e metodologias abordadas anteriormente para a fixação das informações. Os passos foram os seguintes:

1- No primeiro dia foi exibida uma sequência de imagens artísticas relacionadas ao cotidiano, ao abstrato, ao meio ambiente e a sustentabilidade de uma maneira geral (pinturas, esculturas, escritas, fotografias e desenhos). Essas foram postas em ordem cronológica, das mais antigas até as mais atuais, com o intuito de mostrar aos alunos como os diversos artistas percebem a natureza ao longo do tempo e despertar nestes a curiosidade, através da sensibilização e humanização, e a interpretação de situações cotidianas. Assim, as imagens artísticas mais recentes tiveram a ideia de mudar o foco dos alunos do que é visto como comum para a nossa realidade, como fotografias de catástrofes naturais e de má disposição de resíduos em ambientes. A cada imagem passada abria-se pequena discussão para que eles falassem sua interpretação.

2- Com a finalidade de explicar que a sustentabilidade é um conceito bem mais amplo que apenas meio ambiente, após um pequeno intervalo, apresentou-se e comentou-se sobre o vídeo “A História das Coisas (Dublado)” que trata das três esferas da sustentabilidade em uma perspectiva americana de consumo, exaltando a exploração de recursos naturais – produção – distribuição – consumo - descarte pelo homem, na chamada obsolescência programada. Esse vídeo, embora de difícil assimilação para turmas desse nível 4º e o 5º ano, foi passado com pausas, havendo discussão e simplificação sobre as ideias abordadas. Seguinte a este vídeo foi passado o “For The Birds”, o qual visou focar no aspecto da convivência, que engloba as relações interpessoais e suas dificuldades cotidianas. Nesse momento foi-se explicado aos alunos o que seria ética, moral e como as culturas variam. O vídeo foi de grande interesse e discussão, onde cada educando quis expor sobre suas experiências interpessoais, tendo estes demonstrado grande compreensão sobre a importância de se colocarem no lugar do outro, de que existem diferenças e de terem educação, numa interpretação filosófica de como se deve agir perante uma determinada situação cotidiana; havendo também um debate bem interativo e a compreensão de que a sustentabilidade atravessa inclusive a cultura, a qual varia de local para local, de interpretação para interpretação.

3- No segundo dia de regência, trabalhou-se a temática da escassez de água e a preservação do meio ambiente por meio do vídeo “Carta Agroecológica”, seguida da música do cantor Guilherme Arantes “Planeta Água”. A “Carta” fictícia é abordada de uma forma trágica, onde um sujeito de trinta e poucos anos que aparenta ser bastante velho, relata, no ano de 2070, que já não há mais água disponível para as comunidades no mundo, em função da poluição e destruição do meio ambiente provocado pelo Homem. O triste relato busca abordar das enormes dificuldades de sobrevivência que existirão na Terra caso, desde já, o Homem não mude sua rotina

de destruição e poluição ambiental, e busque uma educação que preserve o meio ambiente. Esse vídeo foi bastante polêmico para os alunos, abrindo grande discussão e interpretações. Fez-se distribuição da letra da música impressa, leitura verso por verso e discussão sobre a mensagem da música e do vídeo.

4- No terceiro e último dia trabalhou-se a música “Xixi nas Estrelas”, também do cantor Guilherme Arantes, com solicitação de confecção e exposição de desenho e/ou texto sobre o que haviam entendido da canção. A música retrata, de uma forma metafórica, que não podemos permitir que as pessoas continuem destruindo o meio ambiente, que devemos ter a iniciativa de proteger o que é nosso e de outros inúmeros organismos. Da mesma forma que no dia anterior, distribui-se a letra da música, e uma prévia leitura verso por verso. Feito isso, pediu-se aos alunos que fechassem os olhos e imaginassem qual o provável significado que a música retrata e que estes desenhassem e/ou escrevessem aquilo que compreenderam. Cada aluno expôs uma apresentação de sua interpretação para a turma. A maioria dos desenhos do 5º ano retratou a bandeira dos Estados Unidos (ou a do Brasil substituindo-a) como “dominadora” de uma estrela ou da lua e algum indivíduo fazendo xixi no corpo celeste. Outros desenharam cenas de briga ou guerra com espadas, raquetes ou revólveres. Disseram que “os homens pássaro” eram invasores vindos da Terra e que iam fazer xixi para dominarem o corpo celeste; sendo os EUA a origem destes. Diferentemente do 5º ano, o 4º ano desenhou, em sua maioria, uma flor feliz simbolizando a lua. Poucos colocaram o “xixi” e alguns inseriram árvores no corpo celeste. De modo geral, podemos deduzir a compreensão de ambas as turmas ao inferirem as estrelas como o planeta Terra que precisa de preservação; e uma percepção de que nossas ações, se impensadas e egoístas, podem prejudicar o outro.

5- Após o intervalo, duas brincadeiras dinâmicas foram praticadas com o intuito de aplicar o conceito de cooperação. As brincadeiras, uma que envolvia a união de um ou mais integrantes por algemas de barbante, passando o braço por debaixo do de um colega de forma a ficarem presos, e outra a qual eles teriam que se enlinhar de mãos dadas e depois se desalinhar sem soltar as mãos, foram feitas através da formação de cinco grupos com o total de alunos de cada sala. Para ambas as brincadeiras se mediou o entrelaçamento dos componentes. Na primeira brincadeira eles deveriam sair sem perderem a algaema de barbante, e a de mãos dadas eles deveriam se “desenrolar” sem soltar as mãos formando um círculo inicial ao mediado no início da brincadeira. As dinâmicas foram bem aceitas, tendo os alunos demonstrado compreensão de seu intuito. Por fim, passou-se um rápido vídeo sobre conscientização com mensagens reflexivas seguido de discussão, como finalização. Observa-se que os vídeos (encontrados em www.youtube.com) foram escolhidos por apresentarem uma grande quantidade de informações capazes de serem transpassadas de uma forma rápida e inteligente, tendo em vista o curto período disponível para a intervenção.

No total, 36 discentes do 5º ano e 32 do 4º ano, participaram das atividades. Ambas turmas eram compostas em sua maioria por meninos, e mais de 50% de ambas

as turmas apresentavam dificuldades com leitura e escrita. As idades variaram entre 9-15 anos e 9-14 anos, respectivamente.

De um modo geral, ambas as turmas gostaram das aulas, tendo o 4º ano relatado que suas aulas eram muito metódicas, pouco ilustrativas e cansativas. O “For the Birds” e a “Carta Agroecológica” foram as atividades mais chamativas e discutidas, sendo a primeira pelo humor e lição de moral e a segunda pelo rancor, onde muitos desenharam pessoas em uma situação de antes e depois, variando de tristeza, com lágrimas escorrendo pelos olhos, a pessoas felizes e novamente com cabelo, pois em um trecho da ficção relata-se que pela falta de água, as pessoas precisam raspar seus cabelos e limpá-los com azeite. Isso mostrou uma renovação ambiental e um sentimento de preocupação ambiental e esperança de um futuro melhor, conforme descrição (com correção ortográfica) de uma narrativa criada pela aluna Maria do 4º ano (Figura 1):

Era uma vez: havia uma fonte e a rosa ela era linda e um dia essa rosa foi levada pela fonte e ela chorou até que ela foi jogada no campo; e foi andando pelas árvores, andando feliz da vida. Águas da fonte era linda. Achou seu príncipe e viveu feliz para sempre.

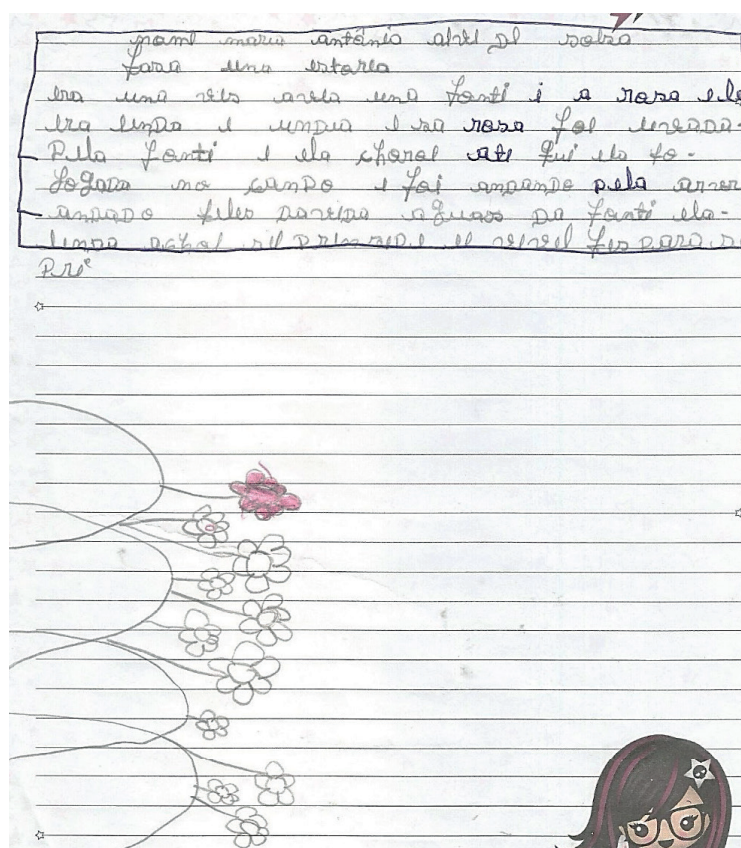


Figura 1. Interpretação gráfica e textual da aluna “Maria” após assistir ao vídeo “Carta Agroecológica”.

As formas de interpretação, discussão e exemplificação com fatos fictícios e da vida real, mostram como ocorreram a associação de conceitos e aprendizagem por parte dos alunos. As retrospectivas antes do início de cada nova aula reforçaram a

memória dos estudantes, favorecendo uma melhor compreensão e prosseguimento das informações que foram transmitidas, assimiladas e provavelmente acomodadas e equilibradas pelos alunos (Piaget, 2013). Segundo as professoras, cerca de duas semanas depois, os alunos ainda falavam sobre as mesmas aulas e assuntos, o que podemos inferir como tendo sido uma aprendizagem significativa.

Huizinga (2000) conceitua lúdico como sendo uma atividade livre, desritmada ao cotidiano, e que ao mesmo tempo seja capaz de envolver o participante de uma forma intensa e global. Assim, essa atividade desliga-se da materialidade e passa a ser praticada dentro dos limites sociais e temporais apropriados para cada participante, conforme suas regras e interpretações próprias. Ou seja, os envolvidos de uma atividade lúdica passam a terem um olhar crítico e consciente diferente do que a sua rotina oferece, havendo um lucro de aprendizagem.

Desse modo, a construção e exercício de atividades lúdicas como as realizadas nesta intervenção, reforçam a necessidade da interdisciplinaridade e da prática de conhecimentos prévios com os conhecimentos aplicados aos estudantes. As brincadeiras traduzem valores, costumes, formas de pensamento e ensinamentos, fazendo parte do patrimônio lúdico cultural (Friedmann *et al.*, 1992). Em jogos infantis, assim como ocorre em uma atividade artística, a criança cria para si o mundo de uma forma contrária para melhor compreendê-la (Vygotsky, 1999). A ludicidade vai além e envolve-se com a educação artística, amplificando e sensibilizando a visão das pessoas, como pode-se observar nesta intervenção aos alunos sensibilizarem-se e passarem a discutir com um olhar crítico diante das imagens apresentadas na aula. De tal forma, para Schlichta (2009, p.19),

ver é conhecer e distinguir em termos de cor, matizes, luzes e diferenciar claro e escuro, mas é também perceber posição, orientação, dimensão, isto é, avaliar os tamanhos, as distâncias, tomar consciência dos ritmos da natureza e dos criados pelo homem, das proporções e distorções.

Desse modo, é necessário a educação dos sentidos para enxergarmos além do que nos é estereotipado na vida social, desde o que provém da nossa família até o que as demais relações interpessoais nos oferecem, sendo conscientes do espaço e tempo das relações sociais. Acrescentamos também que tal educação proporcionará um olhar sensibilizado para com os demais organismos e com o meio ambiente, possibilitando a visão da ecologia a nossa volta.

A definição da educação ambiental é dada no artigo 1º da Lei nº 9.795/99 como:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Sendo, portanto, uma disciplina educacional fundamental que deveria ser aplicada em todas as instituições de ensino, não importando o nível educacional. Ademais, as

instituições de ensino têm como uma de suas tarefas essenciais a produção sistemática de conhecimento, trabalhando criticamente a clareza e a acessibilidade dos fatos (Freire, 2014). Quanto a educação infantil e ao ensino fundamental, Lipai, Layrargues e Pedro (2007, p. 30), consideram que “é importante enfatizar a sensibilização com a percepção, interação, cuidado e respeito das crianças para com a natureza e cultura destacando a diversidade dessa relação”. Os especialistas que trabalham com EA, fazem isso sob vários ângulos diferentes, já que a EA apresenta várias tendências, desde aquela que só trabalha a questão ecológica, até outras que a ultrapassam, por acreditarem que as questões ambientais estão inter-relacionadas com outras dimensões mais amplas como a econômica e a social (como a sustentabilidade).

Entendemos que para atingir uma educação ambiental equilibrada, faz-se necessário planejar uma base educativa bem feita; no mínimo, conhecer dos educandos como é o seu cotidiano e buscar trabalhar a temática ambiental de forma interdisciplinar com outras temáticas, sensibilizando e integrando também o sujeito e os seus conhecimentos prévios. Assim, conforme Coimbra (2005), a interdisciplinaridade é constituída quando cada profissional realiza uma leitura do ambiente em conjuntura com a sua especialidade, esclarecendo a realidade e combinando-se com os seus pares. Essa leitura colabora com a interação das pessoas, de diferentes áreas e disciplinas, promovendo um conhecimento mais amplo e integrado. Essa união de conhecimentos, assim, permite que seja elaborado um outro saber, que busca a compreensão integral do ambiente.

Para tal feito, nos baseamos em diferenciar o sentido de moral do de ética, incorporando um significado para as atitudes globais dos educandos, fazendo com que estes pensassem e pudessem discernir por interpretação própria o que seria mais adequado como conduta socioambiental. Esse discernimento foi amplamente debatido e questionado pelos próprios alunos, principalmente após o vídeo “For the Birds”, da música “Xixi nas Estrelas” e das brincadeiras de cooperação, que passaram a compreender melhor as ideias de sustentabilidade, meio ambiente, família, educação, moral, ética e cooperação, por exemplo.

Para La Taille (2006), a interpretação mais utilizada para diferenciar o significado de moral do de ética, é compreender que o sentido de moral deve ser reservado para o contexto social e o de ética para a reflexão filosófica ou científica sobre a moral. Tendo em vista que diferentes comunidades humanas regem regras que divergem umas das outras em diferentes aspectos, faz-se necessário o pensamento de como se deve agir, o qual o autor aponta que deve ser entendido no sentido de obrigatoriedade, e não no sentido probabilidade; contudo, a obrigatoriedade aqui deve ser interpretada como um valor incorporado ao comportamento do indivíduo, que compreende a necessidade de um dever e o executa, sem sentir-se obrigado. E isso pode ser visto como um meio de reflexão dos alunos, durante as atividades, sobre suas experiências de vida com familiares e conhecidos, entendendo que o dever de respeitar deve ser inato no indivíduo, perante julgamento de valores e ações.

Maturana (2002, p. 70), cita que “o poder não é algo que um ou outro tem, é uma relação na qual se concede algo a alguém através da obediência, e a obediência se constitui quando alguém faz algo que não quer fazer cumprindo uma ordem”. Desse modo, enquanto atividades de educação (e conduta) ambiental forem feitos de modo obrigatório ou isolado de sua importância e de outros conhecimentos, a menos que por interpretação própria haja significação para um indivíduo participante, as informações transmitidas durante tais atividades não se consolidarão em conhecimentos e comportamentos conscientes e sustentáveis. Assim, embora existam concepções diferentes de comportamento em detrimento da cultura local, agregar um significado para uma conduta equilibrada com o meio ambiente, parece-nos ser o ponto-chave a que a formação dos educandos deveria partir. Em complemento, a questão cultural que molda o comportamento das pessoas, varia de ambiente para ambiente, de acordo com os costumes, crenças, a educação moral familiar e escolar, afetando o nível de conhecimento científico-ambiental de cada indivíduo. O comportamento de cada indivíduo depende de um aprendizado (Gomes, 2007; Laraia, 2009), de um processo chamado endoculturação. A questão cultural que molda o comportamento das pessoas, varia de ambiente para ambiente, de acordo com os costumes, crenças, a educação moral familiar e escolar, afetando o nível de conhecimento científico-ambiental de cada indivíduo. Não existe um determinismo genético ou geográfico que instrua uma forma de agir, o comportamento varia de acordo com o ambiente social, com a forma como os indivíduos concebem o mundo e englobam isso para as suas vidas. Mesmo um ambiente hostil pode apresentar uma cultura que se assemelhe a um ambiente menos extremo (Laraia, 2009). E sendo a cultura aprendida, ela não é inflexível, são os indivíduos que a constroem e realizam percursos de aprendizagem na cultura de seu grupo. Se um sujeito não cresce em contato com quaisquer culturas humanas, sozinho não será capaz de reinventar a cultura de seu grupo e de sua própria (Gomes, 2007).

O conceito do que é cultura também pode variar em dois adjetivos, conforme La Taille (2009). Como “culto”, a cultura é atribuída a um julgamento de valor, especialmente a pessoas, onde aquele que é considerado culto é aquele que possui cultura, e a cultura a qual afirma isso passou por uma “hierarquia de valores” (p. 40), ou seja, dentro de uma determinada cultura existe um critério para determinar aquele que tem conhecimento. Já como “cultura”, existe a interpretação de que o termo corresponde a tudo o que determinada sociedade criou, não havendo uma hierarquia. Sendo algo cultural, por justamente haver essa abrangência, direcionada a aplicação de obras e ações, “o que importa é o fato, não o valor” (p. 41). Desse modo, partir para um conhecimento do que os alunos sabem e agem, é uma estratégia importante para o transpasse de informações que articulem boas condutas sociais e ambientais. Tais informações serão melhor assimiladas pelos educandos por serem mais comuns as suas vivências. Daí a importância de buscar pela sensibilização sobre as temáticas ambientais, abrindo uma roda de conversa sobre os conhecimentos prévios que estes

possuem para então apresentar-se um ponto de vista mais concreto que o docente e outros profissionais possuem, passando um entendimento mais amplo e assimilável por parte dos educandos.

3 | CONCLUSÃO

Ao término do trabalho, constatou-se que envolver escola e questões sociais para se pensar e construir hábitos conscientes e de sustento ao meio ambiente parece ser possível e válido. As crianças mostraram entusiasmo na aquisição de novos conhecimentos e pelos relatos e desenhos conclui-se que houve a sensibilização esperada.

É primordial que os alunos em idade de formação, como o público desse trabalho, tenham acesso às problemáticas atuais que circundam as esferas ambiental, econômica e social. Conhecimento e sensibilização são peças chave para que esses alunos possam se tornar cidadãos conscientes e elaborarem posturas positivas em relação a sustentabilidade. Trabalhar conceitos como o de moral e ética e de como as formações culturais e comportamentais da sociedade variam, é de suma importância para amplificar a percepção dos alunos de como eles estão inseridos na sociedade e qual abstração seguir, para uma autonomia de suas ações perante a sociedade e das relações com o meio ambiente.

Portanto, trabalhos com esse perfil mostram que trabalhar com educação ambiental/sustentabilidade é algo que está ao alcance dos professores pela versatilidade de ferramentas e abordagens existentes para isso.

REFERÊNCIAS

COIMBRA, A. S. **Interdisciplinaridade e educação ambiental: integrando seus princípios necessários**. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient., v. 14, p. 1-11, 2005.

DROUET, R. C. R. **Distúrbios de Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRIEDMANN, A *et al.* **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4. ed. São Paulo: Scritta: Abrinq, 1992.

GOMES, A. M. R. **Aprender a cultura**. In: GUTIERREZ, A.; LOUREIRO, H.; FIGUEIREDO, B. *Cultura e Educação: parceria que faz história*. Belo Horizonte: Mazza Edições; Instituto Cultural Flávio Gutierrez/MAO, 2007. p. 29-43.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JACOBI, P. **Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade**. Cadernos de Pesquisa, n. 118, p. 189-205, 2003.

LA TAILLE, Y. **Formação ética: do tédio ao respeito de si**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico**. 24. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

LIPAI, E. M.; LAYRARGUES, P. P.; PEDRO, V. V. **Educação ambiental na escola: tá na lei**. In: Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola [Coord.: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. – Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental; Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. 3. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2013.

SCHLICHTA, C. A. B. D. **Arte e educação: há um lugar para a arte no ensino médio?** Curitiba: Aymarã, 2009.

SORRENTINO, M.; MENDONÇA, R. T. P.; FERRARO-JÚNIOR, R. A. **Educação ambiental como política pública**. Educ. Pesq., v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. **A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas**. Educ. Rev., Edição Especial n. 3/2014, p. 127-144, 2014.

TORALES, M. A. **A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico**. Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient., v. especial, p. 1-17, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TIPOLOGIA DE ERROS ORTOGRÁFICOS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Marília Piazzini Seno

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de
Marília-SP

Thaís Contiero Chiaramonte

Programa de Pós-Graduação em Educação da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Unesp de
Marília-SP

Simone Aparecida Capellini

Departamento de Fonoaudiologia e Programa de
Pós-Graduação em Educação da Faculdade de
Filosofia e Ciências UNESP de Marília-SP

RESUMO: A alfabetização é um processo complexo que demanda o domínio de várias habilidades. Para a aquisição da escrita em sistema alfabético é necessária a compreensão da relação letra-som e a apropriação de regras ortográficas. O erro de grafia diminui progressivamente durante os anos escolares. Este estudo teve como objetivo caracterizar a tipologia de erros ortográficos no processo de alfabetização. Participaram 48 professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I de duas escolas públicas, que apontaram os erros mais frequentes observados em seus alunos. Os dados foram analisados e interpretados utilizando-se o programa Statistical Package for Social Sciences – SPSS. As substituições envolvendo letras que representam fonemas

surdos ou sonoros foi apontada como erro de mais frequente no pelos professores do 1º e 2º ano. Os erros pela confusão entre a grafia de “m” ou “n” antes do “p” e “b” foram mais assinalados pelos professores do 4º e 5º ano. As substituições de letras com representações múltiplas apareceram à partir do 2º ano e os erros de letras visualmente parecidas não foram assinalados. As substituições apoiadas na oralidade foram as mais apontadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, concluímos que utilizar uma metodologia de ensino que enfatize a relação letra-som é fundamental para reduzir os erros ortográficos durante o processo de alfabetização, minimizando o fracasso escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Alfabetização. Escrita manual.

ABSTRACT: Literacy is a complex process that demands mastery of various skills. For the acquisition of writing in an alphabetical system it is necessary to understand the letter-sound relationship and the appropriation of orthographic rules. The spelling error decreases progressively during the school years. This study aimed to characterize the typology of orthographic errors in the literacy process. It was attended by 48 teachers from the 1st to 5th grade of Elementary School I of two public schools, who pointed out the most frequent

errors observed in their students. The data were analyzed and interpreted using the Statistical Package for Social Sciences - SPSS. The substitutions involving letters representing deaf or sonorous phonemes were pointed out as a more frequent error in the teachers of the 1st and 2nd year. The mistakes for the confusion between the spelling of “m” or “n” before the “p” and “b” were more pointed out by the teachers of the 4th and 5th year. Letter substitutions with multiple representations appeared from the 2nd year and visually similar letter errors were not noted. The substitutions supported by orality were the most pointed in the initial years of elementary school I, we conclude that to use a teaching methodology that emphasizes the letter-sound relation is fundamental to reduce the orthographic errors during the literacy process, minimizing the school failure.

KEYWORDS: Education. Literacy. Handwriting.

1 | INTRODUÇÃO

Para escrever corretamente é preciso compreender as características que fazem parte do sistema ortográfico da língua, para tanto é necessário o domínio de algumas habilidades: conhecer o som que cada letra representa, diferenciar visualmente os traçados, identificar a posição da letra na palavra, estabelecer correspondências quantitativas, entender que podemos falar de uma forma e escrever de outra, compreender que uma mesma letra pode representar vários sons e que um mesmo som pode ser representado por várias letras (ZORZI, 2006)

É comum que as crianças cometam erros nessa fase, pois a aquisição da língua escrita é um processo que acontece de forma progressiva. De acordo com alguns autores, esses erros tornam-se cada vez mais específicos e ocasionais; porém, algumas dessas crianças exibem uma diversidade e frequência de alterações de escrita mais intensa e duradoura. Tais dificuldades podem, além de revelar uma possível má qualidade de ensino, ser sintomas de problemas ou limitações, como os distúrbios de aprendizagem e as dislexias (ZORZI, 2006; GRIGALEVICIUS, 2007; ZANELLA, 2007).

É importante considerar que a apropriação do sistema de escrita é um processo evolutivo no qual o aprendiz elabora hipóteses ou ideias a respeito do que é a escrita, as quais revelam diferentes graus de conhecimentos que estão sendo constituídos. Isto significa que não se aprende a escrever de imediato e que “erros” estão implícitos em tal processo, mas eles não devem ser aceitos indiscriminadamente como algo que será seguramente superado, pois podem sinalizar um alerta de que há necessidade de uma assistência diferenciada (ZORZI, 1998; SCHIAVONI, 2004).

A escola configura um excelente campo de atuação para os que se preocupam com a qualidade dos estímulos que interferem no desenvolvimento da criança (BOLSONI-SILVA; MARTURANO; MANFRIATO, 2005). A identificação e a prevenção precoces de escolares de risco para problemas de aprendizagem é um procedimento

pré-diagnóstico fundamental e importante no contexto educacional (GERMANO; OKUDA, 2015).

O objetivo do presente estudo foi caracterizar a tipologia de erros ortográficos apresentados no processo de alfabetização.

2 | METODOLOGIA

Este estudo foi realizado após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP - Marília - São Paulo, sob o protocolo número 428/2009. A coleta de dados deste estudo foi uma extensão, ampliação e continuidade do projeto de pesquisa FAPESP, processo 2009/01517-1.

Participaram 48 professores do 1º ao 5º ano, de duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs de um Município do interior de São Paulo/Brasil, com idades entre 25 e 65 anos, sendo dois do sexo masculino e 46 do sexo feminino, com tempo de atuação como docente entre um e 28 anos.

A coleta de dados foi realizada pela própria pesquisadora durante o Horário de Estudo em Conjunto – HEC, que acontece semanalmente nas escolas.

Foi entregue um protocolo a cada participante após a seguinte orientação: “Considerando o perfil de seus alunos, quais tipos de erros você observa com maior frequência na sala de aula?” Marque de 1 a 6 considerando a frequência de ocorrência”.

Na frente de cada uma das seis afirmativas constava um espaço para que fossem anotados os números de 1 a 6, de acordo com a frequência em que os erros aconteciam. As afirmativas eram: “Trocadas de letras auditivamente parecidas”; “Omissão de letras no final da sílaba e no grupo consonantal”; “Troca de letras como x/ch, ss/c/ç/sc, g/j, s/z”; “Troca de letras visualmente parecidas (n/u, a/o, q/p, b/d)”; “Confusão entre o “m” e o “n” antes do “p” e do “b” e “Dificuldades com o som anasalado”. O tempo de cinco minutos foi estipulado para o preenchimento do protocolo.

As respostas foram analisadas e categorizadas de acordo com a sequência em que foram registradas.

Para interpretação dos dados foi utilizado o programa Statistical Package for Social Sciences - SPSS procedendo-se com a análise estatística descritiva e inferencial (teste Qui-quadrado para verificar frequências e teste T de Student para comparar a média entre dois grupos independentes). Adotou-se nível de significância de $p < 0,05$.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As substituições envolvendo letras que representam fonemas surdos ou sonoros foi apontada como erro de maior ocorrência entre os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental (34,21%). Sendo mais frequente no 1º ano (80%) e no 2º ano (50%). Estes erros estão relacionados a dificuldades de discriminação auditiva uma vez que

para decidir que letras devem ser usadas, a criança necessita ser capaz de identificar, em sua própria fala, os sons que compõem as palavras (ZORZI, 2003), se há ou não vibração das pregas vocais. Esses pares de fonemas, representam as seguintes substituições na escrita: p/b, t/d, f/v, s/z, c/g, ch ou x / g ou j.

A segunda substituição mais frequente assinalada pelos participantes foi devido à confusão entre a grafia do “m” ou “n” antes do “p” e do “b”, que apareceu com maior incidência entre os professores do 4º ano (44,44%) e 5º ano (57,14%) e que não foi assinalada por nenhum professor de 1º ou 2º ano.

Miranda et al (2005) relata que nos casos de coda nasal há uma predominância da grafia do “m” nos contextos em que o “n” deveria ser grafado. Com relação a essas substituições estarem presentes em alunos dos últimos anos do Ensino Fundamental I, Nunes, Buarque e Bryant (1992) apontam que não há estágios fixos no aprendizado da ortografia, o que faria com que algumas regras contextuais fossem aprendidas antes de outras.

Possivelmente os professores dos anos iniciais estejam focados em questões anteriores à nasalidade, tais como o ensino da relação letra-som, e, por isso não tenham considerado essa substituição como um erro, já que a opção da confusão na terminação das palavras com “am” ou “ão”, que foi o principal apontamento entre os professores que lecionam para o 3º e 4º anos (50%), também não apareceu no 1º e 2º anos.

As regras ortográficas devem ser trabalhadas quando a criança já tiver domínio do sistema de escrita da sua língua, compreendendo a relação de regularidade, na qual cada som é representado por uma única letra. Exemplo: /b/, /d/, /f/, /p/, /t/, /v/.

A dificuldade em utilizar marcadores de nasalização aparece em crianças que estão começando a dominar a escrita. Segundo Meireles e Correa (2005) com avanço da escolaridade e maior experiência com a leitura e a própria escrita, os alunos cometem menos erros deste tipo.

O aumento da frequência da palavra forma o léxico de *imput* visual, ou seja, a criança é capaz de reconhecer o vocábulo pela sua forma escrita, não necessitando decodificar cada letra para compreender seu significado.

Há uma tendência das crianças grafarem com “ão” palavras que terminam com “am” devido ao apoio na oralidade, já que a pronúncia é semelhante. Somente quando compreender os aspectos relacionados à acentuação (sílaba átona e sílaba tônica) saberá como quando usar cada um.

A omissão de letra no final da sílaba ou no grupo consonantal foi selecionada como erro mais frequente por 20% dos professores que lecionam para o 1º ano e 30% para o 2º ano.

Percebemos que os tipos de erros ortográficos modificam no decorrer da progressão escolar. Até porque para que uma substituição ou omissão seja considerado um erro é necessário que o aluno já tenha tido conhecimento das regras e ainda assim não as tenha compreendido. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental a criança

trabalha com a hipótese de uma regularidade absoluta entre fonema e grafema até começar a compreender que as relações grafo-fônicas não são apenas de natureza biunívoca (cada letra corresponde a um som e cada som corresponde a uma letra), começando então a problematizar a grafia das palavras (SOUZA, 2006).

As substituições de letras visualmente parecidas não foram assinaladas por nenhum participante como primeira opção o que vai de encontro aos achados de Zorzi e Ciasca (2009) quando após examinar a escrita de 64 sujeitos concluíram que “os erros visuo-espaciais tiveram baixa ocorrência mostrando que a dificuldade dos grupos analisados foi fundamentalmente de origem linguística e não perceptual”.

As substituições de letras pela possibilidade de representação múltipla foram assinaladas pelos professores do 2º ao e 5º ano. Esse tipo de erro ocorre quando um mesmo som pode ser representado por várias letras ou uma letra poder representar mais de um som. Morais (1998) propõe uma distinção entre as palavras regulares - que são aquelas passíveis de compreensão das regras subjacentes à sua ortografia e irregulares - que dependem da memorização para a sua escrita correta. De acordo com Lemle (1995), quando a opção pela letra correta é inteiramente arbitrária, estamos na etapa mais evoluída da alfabetização.

Tipo de erro	Escolaridade					
	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Troca Auditiva (surdo/sonora)	4,00	5,00	2,00	1,00	1,00	13,00
	30,77%	38,46%	15,38%	7,69%	7,69%	100,00%
	80,00%	50,00%	28,57%	11,11%	14,29%	34,21%
	10,53%	13,16%	5,26%	2,63%	2,63%	34,21%
Omissão Letra Final	1,00	3,00	1,00	1,00	,00	6,00
	16,67%	50,00%	16,67%	16,67%	,00%	100,00%
	20,00%	30,00%	14,29%	11,11%	,00%	15,79%
	2,63%	7,89%	2,63%	2,63%	,00%	15,79%
Representações múltiplas	,00	2,00	1,00	2,00	2,00	7,00
	,00%	28,57%	14,29%	28,57%	28,57%	100,00%
	,00	20,00%	14,29%	22,22%	28,57%	18,42%
	,00%	5,26%	2,63%	5,26%	5,26%	18,42%
Confusão m e n	,00	,00	2,00	4,00	4,00	10,00
	,00%	,00%	20,00%	40,00%	40,00%	100,00%
	,00%	,00	28,57%	44,44%	57,14%	26,32%
	,00%	,00%	5,26%	10,53%	10,53%	26,32%
Anasalada (am x ão)	,00	,00	1,00	1,00	,00	2,00
	,00%	,00	50,00%	50,00%	,00%	100,00%
	,00%	,00	14,29%	11,11%	,00%	5,26%
	,00%	,00%	2,63%	2,63%	,00%	5,26%
Total	5,00	10,00	7,00	9,00	7,00	38,00
	13,16%	26,32%	18,42%	23,68%	18,42%	100,00%
	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%	100,00%
	13,16%	26,32%	18,42%	23,68%	18,42%	100,00%

Tabela 1. Distribuição dos tipos de erros assinalados pelos professores de acordo com a escolaridade.

Fonte: o próprio autor.

Tipo de erro	Frequência	Percentual
Troca auditiva (surdo/sonora)	13	27,08
Omissão letra final em sílaba ou nos grupos	6	12,50
Representações múltiplas	7	14,58
Confusão m x n antes do p e b	10	20,83
Anasaladas (am x ão)	2	4,17
Não classificou	10	20,83
TOTAL	48	100,0

Tabela 2. Frequência e percentual de cada tipo de erro assinalado pelos professores.

Fonte: o próprio autor

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição do sistema alfabético envolve o domínio de habilidades complexas. Para se alfabetizar é necessário compreender a relação letra-som e dominar as regras ortográficas. Os tipos de erros ortográficos se modificam no decorrer da escolarização.

As substituições envolvendo letras que representam fonemas surdos ou sonoros foi apontada como erro de mais frequente no pelos professores do 1º e 2º ano. Os erros pela confusão entre a grafia de “m” ou “n” antes do “p” e “b” foram mais assinalados pelos professores do 4º e 5º ano. As substituições de letras com representações múltiplas apareceram à partir do 2º ano e os erros de letras visualmente parecidas não foram assinalados. Compreendendo que o processo de aquisição da linguagem escrita é progressivo e que as substituições apoiadas na oralidade foram as mais apontadas nos primeiros anos do Ensino Fundamental I, concluímos que utilizar uma metodologia de ensino que enfatize a relação letra-som é fundamental para reduzir os erros ortográficos durante o processo de alfabetização, minimizando o fracasso escolar.

REFERÊNCIAS

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini et al. Mães avaliam comportamentos socialmente “desejados” e “indesejados” de pré-escolares. **Psicologia em estudo**, v. 10, n. 2, p. 245-252, 2005.

RICARDO-BORTONI, Stella Maris. Educação em língua materna: a sociolingüística na sala de aula. **São Paulo: Parábola**, 2004.

GERMANO, Gisele Donadon; OKUDA, Paola Matiko Martins. O uso do Modelo de Resposta à Intervenção para identificação precoce do TDAH e do TDC. In: ANDRADE Olga Valéria Campana dos Anjos; OKUDA, Paola Matiko Martins; CAPELLINI, Simone Aparecida (Org.). **Tópicos em Transtornos de Aprendizagem - Parte IV**. Marília: FUNDEPE: Cultura Acadêmica, 2015, p. 211-22.

GRIGALEVICIUS, Margarete Moreno et al. **Aprendizagem da linguagem escrita: Um estudo sobre a competência ortográfica de alunos da 5ª série do ensino fundamental**. 2007.

LEMLE, Míriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.

DE SOUSA MEIRELES, Elisabet; CORREA, Jane. Regras Contextuais e Morfossintáticas na Aquisição da Ortografia da Língua Portuguesa por Crianças1. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 1, p. 077-084, 2005.

MIRANDA, Ana Ruth Moresco; SILVA, Michelle da; MEDINA, Sabrina Zitzque. O sistema ortográfico do português brasileiro e sua aquisição. **Linguagens & Cidadania**, p. 1-15, 2005.

DE MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. Ática, 1998.

NUNES, Terezinha; BUARQUE, Lair; BRYANT, Peter. **Dificuldades na aprendizagem da leitura: teoria e prática**. Cortez Editora, 1994.

SCHIAVONI, Andreza. Dificuldades de aprendizagem em escrita e percepção de alunos sobre expectativas de professores. 2004.

SOUZA, Ana Caroline Ferreira de Carvalho. **Análise da escrita ortográfica de crianças em diferentes contextos de produção de texto**. 2006. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

ZANELLA, Maura Spada et al. Leitura e aprendizagem da ortografia: um estudo com alunos de 4ª a 6ª série do Ensino Fundamental. 2007.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico**. 1998.

ZORZI, Jaime Luiz. A aprendizagem da linguagem escrita: indo além dos distúrbios. **ZORZI, JMAA Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: Questões clínicas e educacionais**. 1ªed. Porto Alegre: Artmed, p. 9-25, 2003.

ZORZI, Jaime Luiz; MALUF, M. I. Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. **Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade**. Rio de Janeiro: Vozes, p. 144-162, 2006.

ZORZI, Jaime Luiz et al. Análise de erros ortográficos em diferentes problemas de aprendizagem. **Revista CEFAC**, 2009.

UM EXERCÍCIO DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NO CAMPO DE LETRAS/INGLÊS: CONDUÇÃO E DESDOBRAMENTOS FORMATIVOS

Vivian Mendes Lopes

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: O trabalho se situa no horizonte de um projeto que procura promover a transposição didática (CHEVALLARD, 1991) de teorias linguísticas que explicam fenômenos relacionados ao ensino de temas básicos no ensino de língua – leitura, escrita e estudo da língua. Particularmente, o estudo aborda o discurso da escrita, entendendo este sob a ótica da chamada função autor (ORLANDI, 2010) e do efeito de unidade nos textos. O objetivo específico é reterritorializar esse objeto no escopo de uma teoria que concebe a linguagem como instrumento, a fim de transpor explicação sobre como construir o efeito de unidade. A teoria interrogada foi o corpo amplo da Linguística Funcional Sistêmica (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), que modela os significados da língua como recursos para o alcance de propósitos comunicativos. O estudo consistiu na apreensão dos principais construtos teóricos envolvidos no efeito de unidade e na apresentação de uma proposta de diminuição da sua carga técnica e ampliação de sua carga empírico-ilustrativa. Dentre os resultados, além dos saldos para o ensino-aprendizagem do fenômeno linguístico em jogo,

destacam-se a própria percepção da dimensão teórico-formativa do exercício de transposição e sua implementação no contexto da formação de docentes da área de Letras/Inglês da UERJ. **PALAVRAS-CHAVE:** teorias linguísticas; transposição didática; formação docente

ABSTRACT: This article is situated in the scope of a project that seeks to promote the didactic transposition (CHEVALLARD, 1991) of linguistic theories that help explain phenomena involved in basic themes of language teaching – reading, writing and the study of lexis and grammar. This study particularly deals with written discourse, which, in this context, is understood from the perspective of the so-called author function and the effect of unity in texts (ORLANDI, 2010). The aim is to explore how this phenomenon can be dealt with from a functional perspective so as to develop an explanation of how this effect can be achieved. In order to pursue these goals, we resorted to the general field of Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004). The first step was to search this field for the key theoretical constructs upon which to base the explanation. The second step was to retell these constructs more didactically. The effort was to de-emphasize technicality and to put extra emphasis on exemplification. The result was twofold: the development of didactic tools to teach the phenomenon under focus and the

perception of the formative potential of the transposition task, which has motivated the employment of this practice in the context of EFL teacher training at a Brazilian state university in Rio de Janeiro.

KEYWORDS: linguistic theories; didactic transposition; teacher training

1 | INTRODUÇÃO

O horizonte temático deste trabalho é o projeto, apresentado em Lopes (2016), como Letramento Linguístico, que acolhe os campos dos estudos de linguagem e dos estudos sobre trabalho e formação docente (BRONCKART; BULEA, 2015). A tônica do projeto é exercitar, no contexto do Curso de Especialização em Linguística Aplicada (Inglês/LE) da UERJ, a chamada “dimensão epistemológica” do trabalho docente (BRONCKART; BULEA, *op. cit.*, p. 15), isto é, a capacidade de lidar com conhecimentos teóricos. O objetivo do projeto é não só fortalecer o letramento teórico-linguístico dos docentes em formação continuada, mas também buscar promover a “transposição didática” (CHEVALLARD, 1991 apud KLEIMAN; SEPULVEDA, 2012, p. 11) dos construtos (ferramentas de compreensão) que as teorias disponibilizam. Ou seja, a busca é por capacitar esses professores a desenvolver uma “metalinguagem” (KLEIMAN; SEPULVEDA, *op. cit.*, p. 10) que lhes permita falar, de maneira acessível/significativa, sobre os elementos teóricos que nomeiam, descrevem e explicam os fenômenos linguísticos diversos que constituem os conteúdos-alvo do seu trabalho como docentes.

Para realizar esse exercício, o projeto adota diretrizes básicas quanto aos objetos estudados e à abordagem destes. Quanto aos objetos, a diretriz é a relevância pedagógica dos fenômenos linguísticos estudados, isto é, a vinculação destes a um dos três temas considerados básicos no ensino-aprendizagem de língua: “leitura, escrita e estudo da língua” (KLEIMAN; SEPULVEDA, *op. cit.*, p. 9). Quanto à abordagem dos fenômenos linguísticos, a diretriz é o enfoque da sua complexidade, ou seja, a permeabilidade destes às realidades da língua/sistema e do texto/discurso – as facetas estável e instável da linguagem verbal, respectivamente. Essa diretriz reflete o interesse de promover o acesso dos docentes em formação a saberes caros às vertentes sociocultural e sociohistórica das teorias linguísticas, dois importantes vieses epistemológicos do campo da Linguística.

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo que impulsionou o próprio desenho do projeto e sua implementação nas orientações que a autora vem realizando no programa de Especialização da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Particularmente, esse estudo teve como objeto o que está se chamando aqui de discurso da escrita – uma designação que retoma uma discussão (de raiz sociohistórica) referente ao que se entende como “função discursiva autor” (ORLANDI, 2010, p. 23), que vemos associada ao funcionamento discursivo frequentemente desempenhado

pela modalidade escrita da linguagem, a qual parece se caracterizar pela construção de um ‘efeito’ de unidade para o texto. Em outras palavras, no discurso da escrita, encontraríamos, com certa constância, a manifestação de um princípio de organização textual dos sentidos: “o produtor de linguagem se representa na origem, produzindo um texto com unidade, coerência, progressão, não contradição e fim” (ORLANDI, op. cit., p. 24). O objetivo do estudo foi explorar uma teoria de raiz sociocultural, conforme se apresentará a seguir, com os propósitos específicos de: (1) perseguir construtos que permitissem explicar, desde uma ótica que privilegia as estabilidades dos usos linguísticos, a ‘construção’ do efeito de unidade; e (2) procurar didatizar as ferramentas de compreensão dessa teoria e/ou levantar considerações sobre a própria viabilidade e possíveis desdobramentos de sua didatização.

2 | METODOLOGIA

A teoria interrogada foi o corpo amplo da Linguística Funcional Sistêmica (doravante, LFS), um paradigma que concebe o texto como “unidade semântica” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 591), mostrando-se, portanto, consonante com os objetivos do trabalho. O principal traço da LFS é a compreensão da linguagem em interface com o contexto sociocultural. Isto quer dizer que a LFS modela os recursos linguísticos a partir de funções sociais básicas (representar experiência, encenar relações interpessoais e construir textos), as quais permitem aos falantes participar das práticas da cultura. A teoria entende que tais funções (externas) integram o próprio plano semântico (interno) do sistema da língua, constituindo, portanto, o que chamam de “metafunções” (HALLIDAY; MATTHIESSEN, op. cit., p. 29). Assim, para a LFS, a interface linguagem-contexto manifesta-se nos significados da língua. No que tange ao texto, essa assunção possui duas implicações. Uma é a compreensão do texto como um evento: uma atividade social, que se desdobra no tempo (significado após significado). A outra é a visão de que o autor do texto direciona a recepção dos significados que vai disponibilizando, pois estes, tendo natureza social, são perpassados por heterogeneidades, suscitando diferentes interpretações.

Desse corpo teórico, o trabalho percorreu a noção de texto em três importantes obras: (1) *An Introduction to Functional Grammar* – doravante, IFG (HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004), por sua ênfase nos significados de natureza lexical e gramatical; (2) *Working with Discourse: Meaning Beyond the Clause* – WWD (MARTIN e ROSE, 2007), por sua ênfase nos significados que se manifestam no desdobramento do texto, oração após oração; e (3) *The Language of Evaluation: Appraisal in English* – AIE (MARTIN e WHITE, 2005), por sua ênfase nos significados avaliativos e na presença do autor nos textos. Dessas fontes, depreenderam-se os principais construtos teóricos envolvidos na concepção do texto como unidade semântica, demarcando-se, assim, bases para o exercício da transposição, a saber: ‘recursos

léxico-gramaticais’, ‘logogênese’ e ‘padrões extensos’ (base 1); ‘gênero’ (base 2); e ‘significados avaliativos’ e ‘posição de leitura’ (base 3). Em seguida, “traduziram-se” essas bases, respectivamente, como: ‘estruturas linguísticas’, ‘contexto de cultura’ e ‘contexto situacional’, de modo a diminuir a carga técnica de cada uma delas, utilizando termos que, embora ainda ligados à metalinguagem especializada da LFS, encontram inserção no discurso cotidiano.

Finalmente, para a condução do processo elaboração dessas bases, a opção foi por promover a própria vocação instrumental da LFS, adotando um enquadre conceitual que as representa como “ancoragens” (LOPES, 2016, p. 57), isto é, estruturas (ou pontos de apoio), capazes de carregar ou de criar significação, nas quais o escritor/leitor pode se “segurar” para buscar promover/reconhecer unidade semântica nos textos. Como se poderá acompanhar, o processo de transposição foi perpassado por referências a dados empíricos para fins de ilustração e concretização das bases. O texto de onde provieram as ilustrações foi uma notícia divulgada no site do jornal *The Guardian* de fevereiro de 2016: *Zika virus: World Health Organisation declares public health emergency* (doravante, *Zika vírus*).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

No que tange à primeira base, verificou-se que as **estruturas linguísticas** atuam nos textos como ancoradouro sustentador de unidade/inteligibilidade por duas razões. Uma é a visão de que os elementos do léxico e da gramática são “implantados” (postos para funcionar) nos textos (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 4), o que implica que tais elementos procedem de um reservatório de recursos cuja existência é anterior ao texto (ou mesmo além do texto) – o sistema linguístico (uma virtualidade). Nessa ótica, a produção e a interpretação de um enunciado como *The World Health Organisation director has declared that the clusters of brain-damaged babies constitute an emergency of international concern*, cujo teor é a alusão/citação, derivam, em um nível mais elementar, do conhecimento que escritor e leitor têm da língua inglesa – neste caso, particularmente, dos recursos que esta disponibiliza para projetar falas (‘fulano afirma que...’, ‘sicrano pensa que...’). A outra razão é a visão de que os recursos do léxico e da gramática fazem contribuições semânticas “além do nível da oração” – no processo de “logogênese” do texto (HALLIDAY; MATTHIESSEN, op. cit., p. 586), isto é, no seu desdobramento oração a oração, construindo, assim, padrões extensos de significação. Na progressão de *Zika vírus*, por exemplo, as estruturas de projeção, presentes em boa parte das orações (ex. *The declaration will trigger funding for research to try to establish whether the Zika virus is responsible for the birth of babies with microcephaly*), relacionam-se entre si, construindo uma espécie de “mote”, ou linha ampla, de convergência semântica para o texto: a vinculação regular das informações propagadas às suas fontes.

Com relação à segunda base, depreendeu-se que o **contexto de cultura** atua como mais uma ancoragem promotora de unidade/inteligibilidade em razão do papel modelar que a LFS atribui às práticas que são significativas para uma dada comunidade de indivíduos. A teoria entende que essas práticas são “encena[das]” (*enact[ed]*; MARTIN; ROSE, 2007, p. 8) por determinados tipos de textos (gêneros), que os membros da cultura desenvolvem, ao longo do tempo, para conduzi-las. Nos termos da teoria, um gênero é “um processo social que se desdobra em estágios e está orientado para um fim” (MARTIN; ROSE, *ibidem*). A visão, portanto, é a de que os gêneros se armazenam no reservatório da cultura, conferindo aos seus membros direção sobre como estruturar o percurso de início, meio e fim de seus textos, a fim de que estes atendam a propósitos sociais reconhecíveis. Um texto como *Zika vírus*, por exemplo, organiza-se nos estágios de ‘lide’/lead, ‘principais eventos’ e ‘citações’, permitindo-o alcançar o propósito de reportar acontecimentos de importância pública. Desse modo, *Zika Virus* manifesta um gênero que é significativo no contexto de cultura em que ocorre – o gênero ‘notícia’:

The World Health Organisation has declared that the clusters of brain-damaged babies born in Brazil [...] constitute a public health emergency of international concern. (Lide) [...] Chan, who was criticised for being slow to make a similar declaration while Ebola spread across west Africa, sidestepped the question when asked if she felt that was a factor in the response to the Zika crisis in Brazil. (Eventos) [...] Jonathan Ball, professor of molecular virology at Nottingham University, said: “A kneejerk response would be to ban travel and trade with countries affected, but the truth is that the potential problem is much wider. [...]” (Citações) (BOSELEY; WATTS, 2017)

Por fim, sobre a terceira base, depreendeu-se que o **contexto situacional** atua como uma ancoragem promotora de unidade/inteligibilidade em razão do papel orientador que a LFS atribui à relação que o autor estabelece com seus interlocutores. Tal visão apoia-se no entendimento, de influência bakhtiniana (BAKHTIN, 1981 apud MARTIN; WHITE, 2005, p. 93), de que os significados disponibilizados pelos textos possuem valores diferentes para grupos sociais distintos. Isto levaria o autor a projetar uma determinada “posição de leitura” (*reading position*; MARTIN; ROSE, 2007, p. 310) para o texto, isto é, uma delimitação para o seu amplo potencial interpretativo, simbolizando, desse modo, a própria circunstância (situação) de produzir e receber o texto. A projeção dessa relação apareceria marcada, sobretudo, nos chamados “significados avaliativos” (*appraisal*; MARTIN; WHITE, *op. cit.*, p. 7): aqueles manifestam pareceres sobre os conteúdos propagados, atribuindo-lhes valor positivo ou negativo.

Em *Zika vírus*, por exemplo, o escritor raramente avalia o assunto central da notícia (a intervenção da Organização Mundial de Saúde na epidemia brasileira de Zika), embora propague pareceres (negativos) sobre fatores mais periféricos, tais como: a ação dos oficiais de saúde brasileiros (“*their estimate [...] is based on guesswork*”) e as condições materiais das áreas mais atingidas (“*the poverty stricken northeast*”). Desse modo, ainda que esses pareceres acabem endossando o principal acontecimento

veiculado pela notícia, a situação interativa que o escritor delimita para o seu leitor é o jogo da imparcialidade (no qual este é chamado a acompanhar a apresentação de um fato). Este é um contrato interativo bastante diferente, por exemplo, daquele frequentemente projetado nos textos jornalísticos caráter mais reflexivo, que convocam o leitor a acompanhar a exposição de um argumento.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de transposição acima apresentado demonstrou o amplo potencial da LFS para explicar a construção do efeito de unidade, na medida em que permite contemplar diversas camadas de significação que contribuem para esse processo. Conforme se expôs, essas camadas abrangem tanto dimensões semióticas mais estáveis/convencionadas (a língua e a cultura) quanto uma dimensão mais instável/plural (a situação interativa específica que envolve escritor e leitor). Outro saldo que os resultados sugerem é a viabilidade pedagógica de transposições realizadas a partir da LFS, a qual, por sua orientação instrumental, parece criar condições para o professor de línguas focalizar, nos eventos de ensino-aprendizagem, os fatores que permitem a construção de determinados efeitos comunicativos. No caso das três ancoragens aqui depreendidas/elaboradas, estas podem ser utilizadas, por exemplo, em termos de metas a serem perseguidas pelos aprendizes no trabalho com leitura/escrita. Essas metas seriam, nomeadamente: (1) 'preciso construir/identificar relações semânticas entre as estruturas linguísticas'; (2) 'preciso recorrer/identificar propósitos sociais e modelos de desdobramento dos textos'; e (3) 'preciso projetar um perfil para o meu leitor e identificar o perfil que o escritor projeta para mim'.

O desdobramento de maior alcance que todos esses saldos mais específicos do trabalho parece promover é a própria construção de foco para o papel da transposição didática no ensino de línguas e na formação do professor. Ou seja, elaborar metalinguagem reduzida em tecnicidade e ampliada em materialidade empírico-ilustrativa é um processo que, além integrar a dimensão prática do trabalho docente, demanda um exercício extenso (e intenso) de interrogar o corpo teórico que está informando esse processo, o que implica desenvolver uma relação cultural e pessoal com os saberes que são coletivamente válidos e, assim, legitimam uma dada área de formação. É em razão da percepção desse potencial formativo do exercício de transposição didática que, conforme se disse anteriormente, a condução deste trabalho acabou fomentando norte temático para o desenho do Projeto Letramento Linguístico, que vem sendo implementado, com saldos práticos e teóricos, nas orientações realizadas pela autora no Curso de Especialização em Linguística Aplicada (Inglês/LE) da UERJ.

REFERÊNCIAS

- BOSELEY, S.; WATTS, J. **Zika virus: World Health Organisation declares public health emergency**. Disponível em: < <https://www.theguardian.com/world/2016/feb/01/zika-virus-world-health-organisation-declares-global-health-emergency> >. Acesso em: 25 mar. 2017.
- BRONCKART, J. P.; BULEA, E. Sobre algumas interações no coração da didática das línguas e da formação dos professores. In: LEURQUIN, E.; COUTINHO, M. A.; MIRANDA, F. (Org.). **Formação docente: textos, teorias e práticas**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 7-23.
- CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigne**. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1991.
- HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to Functional Grammar**. New York: Arnold, 2004.
- KLEIMAN, A. B.; SEPULVEDA, C. **Oficina de gramática: metalinguagem para principiantes**. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- LOPES, V. M. Discurso da escrita e efeito de unidade: reflexões sobre o potencial explicativo da LFS. In: CONGRESO DE LINGÜÍSTICA SISTÉMICO-FUNCIONAL DE AMÉRICA LATINA, 12., 2016, Barranquilla, Colombia. **Libro de resúmenes**. Barranquilla: Universidad del Norte, 2016. p. 57-58.
- MARTIN, J.; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. 2. ed. London: Continuum, 2007.
- MARTIN, J.; WHITE, P. **The language of evaluation: Appraisal in English**. New York: Palgrave, 2005.
- ORLANDI, E. P. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (Org.) **Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010, p. 12-31.

UMA PROPOSTA DE ENSINO DO HANDEBOL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

Isabella Blanche Gonçalves Brasil

Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru-SP.

Eliane Isabel Julião Fabri

Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos- SP.

Talita Fabiana Roque da Silva

Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru-SP.

Lilian Aparecida Ferreira

Universidade Estadual Paulista, UNESP, Bauru-SP.

RESUMO: Apesar de intensas discussões e produções acerca do esporte na escola, bem como, um “certo” consenso de que na instituição escolar o esporte precisa envolver os elementos críticos e valorizar a aprendizagem prática, ainda evidenciamos na literatura brasileira reduzidas propostas pedagógicas que consideram o esporte com esta perspectiva prática. Neste sentido, os objetivos deste trabalho foram elaborar e apresentar uma proposição teórico-prática sobre o ensino da dimensão do saber para praticar handebol na escola junto a alunos do ensino médio. O trabalho se baseou em um estudo teórico, com uma proposta formulada para um trimestre com o conteúdo handebol na Educação Física escolar, sendo duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, para uma turma de alunos do ensino médio. A

proposta apresentada permite ao aluno dispor de ferramentas para adentrar no universo das suas percepções sobre o handebol, através dos níveis de relação, das fases do jogo, entendendo as dificuldades e facilidades demonstradas. Tal cenário tem como expectativa contribuir para experiências positivas e significativas entre os estudantes e o jogo de handebol.

PALAVRAS-CHAVE: Conteúdo Esporte. Educação Física Escolar. Handebol. Proposta de Ensino.

ABSTRACT: Despite of intensive discussions and productions about the sport in school, as well as, a “specific” consensus that in the school institution the sport needs to involve the critical elements and value practical learning, we still evidence in the Brazilian literature a reduced pedagogical proposals which consider the sport in this practice perspective. In this sense, the goals in this work were to elaborate and to show a theoretical-practice proposition about the teaching of the knowing dimension to handball practice in the school with students from High school. The work was based in a theoretical study, with a proposal made for three months with the handball content in the scholar Physical Education, with two classes per week, with 50 minutes each, for students from High school. The presented proposal permit the students the utilization of tools to enter the perception

universe about handball, through the relations level, the game phases, understanding the difficulties and facilities showed. Such scenery has the expectation to contribute to positive and meaningful experiences between the students and the handball game.

KEYWORDS: Sport Content. Scholar Physical Education. Handball. Teaching Proposal.

INTRODUÇÃO

Alinhados as ideias de Charlot (2000), entendemos o aluno como um ser humano aberto para a construção de seu conhecimento a partir das relações com o mundo e com os outros, de forma singular, com uma história única. É no confronto com a necessidade de aprender e agir sobre e no mundo com a presença de objetos, pessoas e lugares portadores de saber que o aluno se constitui como ser social.

Ser aluno é vivenciar uma experiência e uma condição social que materializam identidades singulares. De acordo com Gimeno-Sacristán (2005), tais identidades precisam ser reconhecidas e valorizadas no espaço escolar, na medida em que a articulação entre a relação do saber escolar com o saber discente implica na formação do aluno enquanto sujeito.

Pensando nesta perspectiva, compreendemos que o aluno traz um conhecimento único ao adentrar o ambiente escolar, e esse conhecimento é parte da sua história, da sua experiência de vida. No caso da Educação Física, isso traz significativas influências para o seu aprendizado, como por exemplo, um aluno que foi muito estimulado a realizar práticas esportivas em sua vida, será mais experiente naquela prática do que outro que não teve a mesma oportunidade, e isso faz com que o grupo de alunos que compõem uma turma, seja heterogêneo.

Comprometida com uma educação formal, a escola tem o papel de apresentar, refletir e transformar o conhecimento que foi construído historicamente e socialmente pela humanidade, assim, a Educação Física é responsável pela parcela desse conhecimento que trata da cultura relacionada ao corpo e ao movimento. Tal parcela da cultura congrega uma diversidade de conteúdos que, sendo discutida e elaborada via projeto político pedagógico da escola, pode ser incluída nas aulas de Educação Física, como é o caso dos conteúdos esportivos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Neste sentido, o conhecimento sobre e do esporte desenvolvido nas aulas de Educação Física escolar passa, necessariamente, por uma avaliação crítica institucional, bem como, do docente de Educação Física na relação com seus alunos, considerado as experiências de vida dos estudantes e oferecendo possibilidades para que reconheçam seus limites e suas potencialidades a fim de avançarem.

No entanto, desde a década de 1980 a inclusão do esporte como conteúdo nas aulas de Educação Física vem passando por diversas críticas, algumas delas tão severas que chegavam a negação do mesmo no ambiente escolar, tendo em conta que, muitas vezes, o modelo esportivo de referência acabava sendo o esporte de

rendimento (KUNZ, 2006).

Silva e Bracht (2012) também reforçam esse apontamento, ao afirmarem que o ensino da Educação Física esteve voltado, em grande parte, para o ensino das destrezas esportivas com vistas a introduzir os alunos nas práticas do esporte, normalmente, o esporte de alto rendimento.

O que ocorre é que o esporte de rendimento, apresentado pelas mídias atuais e dando visibilidade a grandes performances e resultados, está bem distante da realidade da educação escolar. Como sinalizam Carlan *et al* (2012): “O sistema esportivo reconhece a escola como uma instância fomentadora de valores sociais, de significados e sentidos intra e interpessoal na elaboração de hábitos, ou seja, do esporte como um princípio educativo” (p.58).

Pensando na articulação entre o esporte espetáculo e o esporte escolar, Vago (1996) defende que estes dois campos precisam conviver na escola em um processo de tensão permanente com vistas a reconstruir e produzir uma cultura do esporte na escola, afinal a realidade dos alunos também envolve o esporte espetáculo, o que já sugeriria uma formação crítica para poder se relacionar com este fenômeno.

Nesse cenário é possível afirmar que a Educação Física brasileira tem tido muita dificuldade de traduzir seus avanços epistemológicos e teóricos, no campo da intervenção pedagógica escolar (SILVA; BRACHT, 2012).

No caso do esporte, é importante ressignificá-lo, já que os objetivos no âmbito escolar são diferentes dos objetivos do ensino do esporte em outros espaços, e muito diferentes do esporte de rendimento.

Sob esse aspecto, Bracht (1997) afirma que tratar o ensino dos jogos esportivos na escola unicamente por meio de gestos técnicos ou das regras esportivas internacionais, sem relacioná-las com os interesses e a realidade dos educandos, continua a não concorrer para o desenvolvimento de uma visão crítica do esporte.

Carlan *et al.* (2012) convergem com o autor ao destacarem que ensinar um esporte não é apenas ensinar a praticá-lo, o ensino deve ser mediado por uma teoria pedagógica crítica, reconhecendo o esporte como um fenômeno social.

Para Kunz (2006) o esporte na escola, não deve ser algo apenas para ser praticado, “[...] mas sim estudado (afinal para que se vai à escola?), o que passa a ser uma exigência um pouco mais “pesada” do que a simples prática (p. 36). Assim, o autor nos leva a refletir: “[...] sob quais condições e de que forma o esporte deve e pode ser praticado na escola?” (KUNZ, 2006, p. 25).

Apesar destas importantes reflexões, com as quais concordamos, em alguns momentos parece pairar um delineamento genuinamente teórico para as aulas de Educação Física na escola, inclusive ao tratar do conteúdo esportivo. Betti (1992), na tentativa de desconstruir esta impressão, defende que a especificidade da Educação Física está atrelada à vivência concreta dos movimentos a partir da cultura corporal, compreendendo que, diferente dos outros componentes curriculares, é necessária uma ação prática experimentada corporalmente e compreendida conceitual e criticamente

pelos alunos, cuidando para que o ensino não se torne um discurso sobre a prática.

Apesar destas intensas discussões e produções acerca do esporte na escola, bem como, um “certo” consenso de que na instituição escolar o esporte precisa envolver os elementos críticos e valorizar a aprendizagem prática, ainda evidenciamos na literatura brasileira reduzidas propostas pedagógicas que consideram o esporte com esta perspectiva prática.

Ao defendermos a perspectiva prática não estamos deixando de lado a importância da visão conceitual e crítica do conteúdo esportivo, mas buscando uma associação de ambas (prática e conceitual/crítica) em prol da reconfiguração das vivências corporais do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física, assim como o modo de ensiná-lo.

Trata-se assim de melhor entendermos os esportes, buscando, em sua compreensão a identificação de elementos que nos permitam melhor ensinarmos este conteúdo para os alunos. Parlebas (2008) ressalta a importância de compreender a dinâmica que ocorre no jogo esportivo, as interações entre os participantes, as comunicações estabelecidas, enfim o conhecimento da lógica interna, para que o aluno possa organizar as informações e tomar decisões no ato do jogo, e não “executar” automatismos adquiridos.

Compreender o fenômeno esportivo através da classificação proposta por Parlebas (2008) pode ser o primeiro passo para ressignificar o ensino dessa parcela da cultura corporal de movimento. A primeira característica dessa classificação é a ideia de que o esporte possui duas lógicas: 1. a lógica externa, que envolve os significados que cada prática motriz adquire em um determinado contexto social e cultural; 2. a lógica interna: refere-se às características específicas de cada prática motriz, especialmente vinculadas às formas de interação entre os participantes e as relações com o ambiente no qual a prática se realiza.

Ainda que partindo de referenciais teóricos diversos, os pressupostos apresentados por Parlebas (2008) vem se fazendo presentes em muitos estudos, resultando em novos aportes metodológicos para o ensino dos esportes coletivos (GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; GRIFFIN; MITCHELL; OSLIN, 1997; PARLEBAS, 2008). Em linhas gerais, tais proposições teóricas partem de uma orientação que busca superar o ensino do esporte centrado na reprodução do gesto motor para o ensino baseado na dinâmica estrutural e operacional do jogo esportivo. Contudo, há ainda um distanciamento destas proposições da realidade da Educação Física escolar brasileira.

É neste sentido que González e Bracht (2012) têm nos trazido contribuições interessantes para pensarmos na articulação entre a dimensão crítica do esporte e a vivência do mesmo. Para os autores o processo de ensino e de aprendizagem dos esportes coletivos precisa ser baseado na compreensão do jogo, ou seja, o aluno precisa ter oportunidade de entender “o que fazer”, “quando fazer” e “como fazer”, orientado e conciliado por uma visão pessoal e de grupo.

Dessa forma, a ação pedagógica na Educação Física escolar, com o ensino do esporte, abrange a aprendizagem dessa manifestação cultural tanto dos saberes

corporais, que compreendem o saber para praticar e o saber para conhecer; como nos saberes sobre o esporte, que compreendem os saberes sobre este fenômeno esportivo. Além destes saberes, é importante o desenvolvimento do saber ser, no sentido de incluir o ensino de determinados tipos de valores, para que comportamentos adequados sejam aprendidos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

No conjunto dos saberes corporais, Gonzalez e Bracht (2012) entendem que existem dois tipos de saberes: saber para praticar que proporciona experimentação mais aprofundada e refere-se a um saber-fazer que permita ao aluno participar, de forma proficiente e autônoma, em uma ou mais modalidades esportivas em contextos recreativos, abarcando um conjunto de conhecimentos que possibilite a prática das modalidades ensinadas nas aulas de Educação Física, dentro e fora do ambiente escolar. Já o saber para conhecer compreende um saber através de vivências das práticas motrizes sem um aprofundamento como no saber para praticar.

A partir das ideias de ressignificação do ensino do esporte na Educação Física escolar, com base na compreensão dos conceitos dos autores supracitados, buscamos elaborar e apresentar uma proposta de ensino para o esporte coletivo handebol, reconhecendo sua lógica interna e externa, na dimensão do saber corporal para praticar.

OBJETIVOS

Os objetivos deste trabalho foram elaborar e apresentar uma proposição teórico-prática sobre o ensino da dimensão do saber para praticar handebol na escola junto a alunos do ensino médio.

Optamos por contemplar o saber para praticar handebol por considerarmos sua importância no contexto social, especialmente por dar condições aos estudantes de usufruírem de tal conhecimento no âmbito do lazer, bem como, pela importância cultural na consolidação da prática enquanto manifestação cultural, oferecendo possibilidades para a apreciação desta prática.

METODOLOGIA

O estudo se assentou na pesquisa teórica. Para Demo (2000, p. 20), a pesquisa teórica “[...] é dedicada a reconstruir teorias, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos”.

A proposta está organizada em um trimestre de desenvolvimento de aula com o conteúdo handebol na Educação Física escolar, sendo duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada, para uma turma de alunos do ensino médio.

Embasamo-nos no entendimento da lógica interna das práticas motrizes para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem com o conteúdo esportivo

handebol. Tal compreensão se balizou em uma perspectiva estratégico-tática, sinalizando para uma prática sócio motriz, caracterizada pelos elementos: cooperação (entre os membros da equipe), oposição (entre os membros da equipe adversária) e ambiente estável (a quadra onde ocorre o jogo). Aprofundando essa classificação, podemos dizer que o handebol é um esporte de invasão que envolve a utilização de espaço (comum); formas de participação (ambas as equipes se defrontam simultaneamente); formas de disputa de bola (direta); natureza do conflito (oposição-cooperação) (PARLEBAS, 1987; 2008).

As formas de jogar do aluno (perceber, entender e movimentar-se) permitem ao professor identificar as principais dificuldades e facilidades que ele manifesta, oferecendo informações para a elaboração de recursos didático-pedagógicos que mobilizem o acesso do aluno ao jogo elaborado. Tal qualificação pode ser melhor explicitada pela organização conceitual das várias fases do jogo, quais sejam: a) Jogo anárquico: nessa fase a comunicação predominante é verbal, sobretudo para solicitar bola, o espaço é ocupado em função da bola, promovendo aglutinação em torno da mesma, havendo pouca ou nenhuma compreensão do jogo; b) Descentralização: nessa fase a função não depende apenas da posição da bola, mas a comunicação é ainda verbal, o espaço é ocupado em função dos elementos estruturais do jogo, e a bola é o foco da atenção em função da visão periférica; c) Estruturação: ocorre a conscientização e coordenação das funções, ocorrem a comunicação verbal e gestual, o espaço é ocupado em função da tática individual e de grupo de forma racional, e a bola é controlada em função da percepção proprioceptiva; e d) Elaboração: as ações são inseridas na estratégia da equipe, a comunicação é predominantemente motora, o espaço é funcional, coordenado com as ações táticas coletivas, e a bola é controlada em função das capacidades proprioceptivas (GARGANTA, 1998).

Para desenvolver tais saberes foram utilizados jogos reelaborados, com regras menos complexas, diminuição de número de jogadores, espaço reduzido, entre outros. Essas modificações objetivam delimitar as ações, proporcionar grande número de experimentações e incentivar a construção de tomadas de decisão que facilitem a compreensão, leitura de jogo e conseqüentemente, a participação efetiva dos estudantes, permitindo-lhes uma apropriação do saber para praticar (GRAÇA; OLIVEIRA, 1995; GARGANTA, 1998; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

PROPOSIÇÃO/RESULTADOS

Tendo em conta os apontamentos metodológicos já apresentados, o ensino do handebol será desenvolvido com rodas de discussão inicial e final e práticas motrizes com jogos reelaborados que tenham modificações nos elementos estruturais, mantendo situação de oposição e presença de parceiros e adversários. Tal dinâmica situacional é característica da prática formal, devendo ser mantidas para o desenvolvimento das

ações motrizes táticas.

A referência será o jogo formal que será avaliado através de avaliação diagnóstica inicial, com as metas traçadas a partir dessa observação. Sendo assim, a situação de cooperação-oposição deve estar sempre presente, colaborando para o entendimento da lógica tática do jogo formal, antes de se preocupar com a aprendizagem dos gestos técnicos (GRIFFIN, MITCHELL e OSLIN, 1997). A construção de estratégias e da avaliação será dialogada com os alunos nas rodas de discussão, buscando maior compreensão do jogo e das possibilidades de ações no mesmo. As dimensões conceituais e atitudinais dos conteúdos serão desenvolvidas nas rodas de discussão e através de pesquisas, resultando em trabalhos preparados e apresentados pelos alunos, os quais também serão compartilhados e avaliados coletivamente.

As ações motrizes a serem desenvolvidas no handebol tomarão por base o jogo formal que requer ações táticas demandadas pela própria lógica de jogo. Essas ações são normas básicas do conhecimento tático do jogo que definem as condições e os elementos a serem considerados para que a ação seja eficaz.

Abaixo estão descritos alguns trechos da proposta, com atividades planejadas para as aulas. Destacamos, em tais atividades, alguns pontos importantes a serem considerados para que as aulas estejam alinhadas às expectativas da proposta.

Será realizado um jogo de handebol com regras simplificadas para observação e filmagem diagnóstica. A filmagem será retomada juntamente com os alunos para discussão sobre o saber para praticar e a avaliação do jogo inicial. A observação do jogo seguirá um roteiro de análise com uma ficha que será distribuída para os grupos, enquanto dois grupos jogam, os outros grupos e a professora anotam, invertendo os grupos posteriormente. Pretende-se responder as seguintes questões com a observação: Quais dificuldades são reveladas? O que eles já sabem fazer? Como se relacionam com os elementos estruturais (bola, alvo, parceiro, adversário, espaço físico, regras)? Classificação do jogo a partir desses elementos (do jogo anárquico e do jogo organizado). Classificar o jogo a partir dos elementos funcionais de ataque e defesa (o que deve ser feito quando se assume cada um dos papéis no jogo: atacante com a posse de bola, atacante sem a posse de bola, defensor).

Durante as aulas serão vivenciados diferentes minijogos (jogos reduzidos) que fazem menção ao jogo de handebol, ou seja, com modificações de espaço, número de jogadores e alvos, mas com a mesma dinâmica do jogo formal, fazendo assim com que o aluno entenda a lógica do jogo e suas necessidades de ordem interna e externa, para que no final do processo o aluno seja um “competente” no que se refere ao handebol e seus diversos saberes. Segundo Griffin, Mitchell e Oslin (1997), o ensino do esporte de oposição-cooperação a partir de jogos reduzidos ou modificados, manipulando um ou mais elementos, estabeleçam novos processos e significação para os estudantes, como: espaço, número de companheiros e/ou adversários, regras, alvo e bola, porém a referência deve ser sempre o jogo formal.

Alguns exemplos de minijogos que consideramos para a nossa proposta são

descritos a seguir:

1. *Jogo dos dez passes*: Dividir a turma em duas equipes, onde terão que trocar dez passes sem ser interceptados pela outra equipe. Iniciar apenas com o objetivo da troca de passos, depois podendo fazer o gol após os dez passos, trabalhando um pouco de organização de táticas de jogo, organização ofensiva e defensiva e ainda habilidades técnicas.
2. *Bobinho*: Um aluno é escolhido para ser o “bobinho” e ficar no meio dos jogadores que trocam passes e o bobinho deve tentar interceptar a bola. Pode-se dividir em mais equipes para que aconteçam mais jogos na quadra. Pode-se também incluir dois ou mais bobinhos. Nessa atividade podemos trabalhar algumas intenções táticas e habilidades técnicas.
3. *Pique-Bandeira*: Cada equipe na sua metade da quadra, onde o objetivo é capturar a bandeira, do outro grupo, nesse caso a bola que ficará dentro de um espaço delimitado e trazê-la para seu campo. Nesse jogo podemos trabalhar a lógica interna do jogo de handebol e também habilidades técnicas.
4. *Jogo 4v4 ou 5v5*: O objetivo é derrubar os cones da equipe adversária. A equipe com posse de bola deve realizar passes até encontrar uma situação clara para atingir os alvos adversários (quatro ou cinco). Enquanto a equipe da defesa procura evitar o lançamento e conseguir a posse de bola para passar ao ataque. Os alvos devem ficar na linha do fundo da quadra, atrás de uma linha a qual não pode ser ultrapassada (a distância da linha em relação aos alvos pode variar em função do nível dos grupos, ainda assim, é recomendável que nos primeiros jogos não seja superior a três metros). Condições: Não é permitido quicar a bola. Não é permitido tirar a bola do atacante com posse de bola (só é possível interceptar a bola na trajetória do passe). Após do gol se reinicia com um tiro de meta.
5. Outra possibilidade de atividade é a intitulada “tribunal”, na qual os alunos serão divididos em três grupos: Um grupo defenderá a reprodução do esporte de rendimento dentro escola e o outro grupo defenderá a diferenciação do esporte dentro da escola. Três alunos serão os juízes e darão a sentença. Ao final o professor reforçará a diferença do esporte de rendimento e do esporte da escola.

Durante o processo de aprendizagem, os alunos realizarão um cadastro dos espaços públicos próximos ao local de suas residências em que podem ser realizadas as práticas do handebol.

Ao final desse processo espera-se que o aluno seja capaz de realizar o jogo formal do handebol e vivenciar outros papéis dos jogos como a arbitragem, na qual eles já terão adquiridos certos conhecimentos para realizarem o jogo com suas características específicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição da valorização da lógica interna no handebol coloca em evidência todas as estruturas e dinâmicas que o caracterizam, assim, os elementos não são desvalorizados ou excluídos, considerando a totalidade do jogo. Para tanto, os jogos com o contexto mais simplificados devem garantir a lógica interna do handebol formal, a fim de facilitar e aumentar a boa relação do aluno com a prática desta modalidade. Essa construção permite ao aluno dispor de ferramentas para adentrar no universo das suas percepções sobre o handebol, através dos níveis de relação, das fases do jogo, entendendo as dificuldades e facilidades demonstradas. Tal cenário tem como expectativa contribuir para experiências positivas e significativas entre os estudantes e o jogo de handebol.

REFERÊNCIAS

- BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** v. 13, (n. 2), pp. 282-287, 1992.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre, 1997.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CARLAN, P. KUNZ, E. FENSTERSEIFER, P. E. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez de 2012.
- DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos: perspectivas e tendências. **Movimento**. Porto Alegre/Rio Grande do Sul, ano 4, n. 8, p.19-27, 1998.
- GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (ed.) **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.
- GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFEJ, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.
- GRIFFIN, L.; MITCHELL; OSLIN, J. **Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Game Approach**. Champaign: Human Kinetics, 1997.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Ed. Unijui, 2006.
- PARLEBAS, P. **Juegos, deporte y sociedades: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Editora Paidotribo, 2008.
- _____. **Perspectivas para uma Educación Moderna**. Andalucía, Junta Andalucía, Dirección General de deportes, 1987.
- SACRISTÁN, J. G. **O aluno como invenção**. Porto Alegre. Artmed, 2005.
- SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. **Kinesis**, v.30, n.1, 2012, p. 80-94.

VAGO, T. M. O “esporte na escola” e o “esporte da escola”: da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Revista Movimento**- ano III- nº 5, p. 4-17, 1996.

UMA REFLEXÃO ACERCA DO ENSINO SOBRE OS POVOS INDÍGENAS E A PRÁTICA DOCENTE NÃO INDÍGENA

Vivian Cristina Balan Fiuza

UNASP, Mestrado Profissional em Educação
Engenheiro Coelho, São Paulo

Germana Ponce de Leon Ramírez

UNASP, Mestrado Profissional em Educação
Engenheiro Coelho, São Paulo

Isabella Loreto Viva

UNASP, Curso de Pedagogia
Engenheiro Coelho, São Paulo

RESUMO: Este trabalho traz à tona uma reflexão acerca da questão indígena no Brasil considerando a visão etnocêntrica instalada ao pensamento dominante e sua relação com a prática docente, tomando como base a Lei 11.645/2008 no currículo escolar. Metodologicamente este trabalho é de cunho bibliográfico. Destaca-se aqui acerca da questão indígena e sua importância no contexto escolar. Considera-se que no contexto da diversidade étnica, a educação escolar pode contribuir para desmistificar as tramas da dominação que são impostas aos povos indígenas. Além disso, é importante tratar a ideia da diferença como algo positivo fornecendo elementos para que os educandos possam construir sua identidade étnica de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta aos povos indígenas, mas respeitada. O processo da prática docente,

denota permanente busca de conhecimentos tendo em vista o aperfeiçoamento profissional. Requer ainda compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, ainda, o reconhecimento de que a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação. Apesar de muitos anos vivendo sob uma perspectiva etnocêntrica é preciso buscar a propagação de novas atitudes e ações de valorização da diversidade étnica, o que sem dúvida, será um avanço na formação de crianças e jovens a fim de promover um pensamento que denote respeito e socialização sem discriminação entre as diferentes culturas.

PALAVRAS-CHAVE: Questão Indígena; Educação Básica; Prática Docente.

ABSTRACT: This work brings to light a reflection on the indigenous question in Brazil, considering the installed ethnocentric vision to the dominant thought and its relation with the teaching practice, taking as base the Law 11.645/2008 in the school curriculum. Methodologically, this work is bibliographical. It stands out here about the indigenous question and its importance in the school context. It is considered that in the context of ethnic diversity, school education can contribute to demystify the plots of domination that are imposed on indigenous peoples. In addition, it is important to treat the idea of difference as something positive by providing

elements so that learners can construct their ethnic identity in a positive way, since this identity should not be imposed on indigenous peoples, but respected. The process of continuous training of teachers denotes a permanent search for knowledge with a view to professional improvement. It also requires the commitment of each teacher with their own personal and professional development, and also the recognition that the school can and should be taken as the axis of their formation. Despite many years of living from an ethnocentric perspective, it is necessary to seek the propagation of new attitudes and actions for the valorization of ethnic diversity, which undoubtedly will be an advance in the formation of children and young people in order to promote a thought that denote respect and socialization Without discrimination between different cultures.

KEYWORDS: Indigenous question; Basic Education; Teaching Practice.

1 | INTRODUÇÃO

Sabe-se que a história dos povos indígenas em terra brasílica foi marcada por imposição, desigualdade, preconceito, intolerância e estigmatização. Esse era o tipo de relação que se estabelecia entre os povos indígenas e os outros segmentos da sociedade nacional desde o período colonial. Essas interpretações eurocêntricas refletem diretamente na forma como as instituições escolares ensinam acerca desses povos e sua relação no processo de construção da cultura brasileira. No entanto, na contemporaneidade, surgem discursos no campo educacional, que emergem à partir de questionamentos sobre a valorização da diferença e a diversidade cultural em relação às políticas de identidade que, em certo sentido passam a por em dúvida os sistemas de educação atuais e as práticas escolares em vigor (QUARESMA e FERREIRA, 2013).

Os processos discriminatórios sofridos pelos indígenas no Brasil remontam, principalmente, à época da chegada dos colonizadores portugueses, que não reconheceram e nem respeitaram os homens que aqui residiam, que eram donos das terras e de um saber e culturas diferentes da europeia, “causando choques físicos e culturais a essas populações que rapidamente alteraram a sua realidade. [...] o contato com missionários e colonos levaram a milhares de mortes nesse período inicial” (MACHADO e MEDEIROS, 2013, p. 89).

Embora estas situações de discriminações e racismo tenham causado dor e sofrimento, “[...] estes povos não se resignaram e resistiram ao longo dos tempos, através de diferentes movimentos, com muitas lutas e embates, não raro, custando-lhes a vida, para que fossem reconhecidos e respeitados [...]” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 6). Hoje, segundo dados da FUNAI, o censo demográfico brasileiro no ano de 2010 contabilizou que das 896 mil pessoas que se consideravam indígenas, 572 mil ou 63,8% viviam na área rural e 517 mil, ou 57,5% moravam em terras indígenas oficialmente reconhecidas.

Pode-se dizer que os povos indígenas estão em constante transmutação, ou seja, em uma reestruturação dos vários elementos de sua cultura num processo sempre contínuo de mudança cultural (CURI, 2010, p. 01). Nessa direção, as perpetuidades das culturas indígenas estão relacionadas à organização social; seus usos e costumes, assegurando a necessidade dos indígenas de possuírem um espaço próprio para o desenvolvimento de suas comunidades. Assim, não há que se pensar em integrar essas comunidades à sociedade dita dominante, mas proporcionar mecanismos legais de valorização dos elementos culturais diversos a cada povo.

Considerando que este artigo é de cunho bibliográfico e que parte desta proposta foi apresentada como comunicação oral na II jornada ibero-americana de pesquisas em políticas educacionais e experiências interdisciplinares na educação, o mesmo propõe uma reflexão acerca da questão indígena no Brasil considerando a visão etnocêntrica instalada ao pensamento dominante e sua relação com a prática docente, tomando como base as exigências da Lei 11.645/2008 no currículo escolar. Isso proporciona uma necessidade de resgatar as contribuições que os povos indígenas trazem para a construção no processo de formação da identidade cultural brasileira e também, serve como um mecanismo de combate ao preconceito e à discriminação **étnico-racial**, como também, à invisibilidade a que foram submetidos esses povos (BERGAMASHI, 2012; NEVES, 2013; PENHA, 2012; SILVA, 2007).

2 | REPENSAR O APRENDER E O ENSINAR ACERCA DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Com a implementação da Lei 11.645 de 2008, exigências ética, epistemológicas e pedagógicas foram desencadeadas no sentido de estimular a aprendizagem e o ensino relacionado a cidadania tendo como referências os princípios da “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidade e direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações” (BRASIL, 2004, p.17).

A temática acerca das questões indígenas é de suma importância e atual porque ao se aprender mais sobre a diversidade cultural indígena, aprende-se mais sobre nós mesmos. Daí a importância de se conhecer melhor as culturas indígenas dentro de suas especificidades. Isso facilitaria o exercício do respeito à diferença de uma forma geral (TASSINARI, 1998; GOBBI, 2007).

Ressalta-se que para esse contexto há a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e as relações entre conhecimentos e metodologias, pois quando se fala em “[...] discriminação étnico-racial nas escolas, certamente estamos falando de práticas discriminatórias, preconceituosas, que envolvem um universo composto de relações raciais pessoais entre os estudantes, professores e direção da escola (MUNANGA, 1988, p. 46).

Brito (2009) assevera que a relação ensino-aprendizagem deve ser um convite e

um desafio para alunos e professores cruzarem ou mesmo subverterem as fronteiras impostas entre as diferentes culturas e grupos sociais, entre a teoria e prática, entre a política e o cotidiano e entre a história, a arte e a vida, ou seja, é oportunizar espaços para debate acerca da socialização humana considerando as relações étnico-raciais que são problemáticas na sociedade atual e, por consequência no espaço escolar. Nessa direção, é importante que as práticas pedagógicas do professor da educação básica sejam imbuídas de oportunidades para reflexão sobre as relações sociais humanas; ações discriminatórias e (des)valorização da diversidade étnica.

Nesse sentido, “[...] é na escola que as políticas e documentos oficiais se concretizam. Os planos estaduais e municipais de educação precisam ser estruturados para atender e alcançar as diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional” (LIMA e BATISTA, 2015, p. 97). E ao ponderar sobre as questões indígenas no contexto escolar as diretrizes legais constantes nos documentos oficiais não podem deixar de ser efetivadas na prática pois,

há uma riquíssima diversidade sociocultural presente no país e conhecê-las significa, entre outras coisas, aprender mais sobre múltiplas formas de organização social, política, cosmológica, etc. Respeitá-la é importante, não porque deva interessar aos não índios “preservar” as culturas indígenas - algo impensável quando se percebe as culturas perpetuamente ressignificadas e reelaboradas pelos grupos humanos -, mas porque esse respeito interessa, sobretudo, às próprias sociedades indígenas. Além disso, o reconhecimento da diversidade é uma marca das democracias e da educação para a cidadania (SILVA e COSTA, 2018, p. 21).

Há ainda necessidade de se refletir até que ponto os documentos que se estudam e que direcionam o trabalho do professor em sala de aula trazem as especificidades necessárias à prática docente e como contribuem para a concretização de uma aprendizagem significativa que permite levar o educando a pensar de forma crítica e atuar na sociedade de modo consciente, pois o que se percebe na maioria das vezes é que “todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2012, p. 41).

Para essas novas práticas relacionadas ao aprender e ao ensinar acerca da questão indígena é necessário desmistificar a imagem romantizada que se criou ao longo dos anos sobre os povos indígenas; é importante considerar que essas pessoas de culturas diversas existem no presente e fazem parte da sociedade brasileira, não apenas ocupando um lugar no passado ou existindo apenas nos livros de história. Esses povos, infelizmente, ainda são vistos por muitos como sendo “[...] vítimas do processo que foi chamado de ‘descobrimento’ do Brasil, ora como vítimas da ganância portuguesa ou ainda como se estivessem sido todos exterminados e não existissem mais” (MORIN, 2006, p. 56).

Freire (2005), argumenta que a educação precisa colaborar para a reflexão dos dominados, para que estes busquem conquistar os seus caminhos de libertação. O

que é importante nesse contexto, é considerar que no tocante à diversidade étnica, a educação escolar pode contribuir para desmistificar as tramas da dominação que são impostas aos indígenas. E ainda nesse sentido é importante dizer que a escola pode favorecer à reflexão e até proporcionar mudança de atitude e conscientização.

Assim, como a escola é um importante agente transformador e reproduzidor de ideias, há de se levar em consideração que esse local privilegiado pode se tornar um ambiente mais ativo na construção de uma sociedade mais justa e preocupada com a questão de uma educação voltada para o respeito à diversidade. De fato, as ações não podem ignorar a cultura que é apropriada pelos estudantes, já que a escola funciona como um campo de circulação de informações, além de criar referenciais subjetivos para a percepção das relações estabelecidas na sociedade entre os seus membros (GILAVERTE, 2014; GUSMÃO, 2000).

A escola tem o papel de prover aos alunos a apropriação da cultura, do conhecimento e da ciência acumulados historicamente, como condição para o seu desenvolvimento e para torná-los aptos à reorganização crítica da cultura. A escola é um espaço privilegiado em que se deve desenvolver uma visão crítica das informações (LIMA e BATISTA, 2015; LIBÂNEO, 2012; PARO, 1999).

Desse modo, a partir do momento em que os povos indígenas forem de fato considerados sujeitos históricos protagonistas, e os múltiplos processos de interação entre suas sociedades e as populações que surgiram com a colonização europeia forem recuperados, poderá haver uma mudança de paradigmas e visão histórica. É importante pensar em quantas gerações foram educadas com base em ideias negativas e preconceituosas em relação aos povos indígenas, povos que agora reivindicam terras, liberdade de expressão de suas culturas e direitos próprios garantidos pela Constituição Federal de 1988. Isso possibilitaria uma reescrita da história do Brasil ao serem incorporadas as histórias dos povos indígenas, contadas por eles mesmos, levando em consideração toda a diversidade (ALMEIDA, 2017).

Canclini (2011) diz que o hibridismo cultural tem em si uma ruptura da ideia de pureza que comumente é atribuída aos indígenas. Nesse processo de hibridização é vista a prática multicultural a qual permite o encontro de diferentes culturas considerando as trocas culturais expressas no comportamento, na língua, na alimentação, usos de recursos naturais e tecnológicos. O processo de hibridização é algo que acontece naturalmente como resultado das relações sociais permitidas entre dois grupos étnicos, e que no transcorrer dessas relações acontece uma permuta entre seus elementos culturais.

É imprescindível que seja compreendido que a inserção dos indígenas no mundo globalizado não significa necessariamente a perda de sua cultura. Isso significa que os povos indígenas prezam pelo direito de manter suas tradições, mas também tem “o direito de se apropriarem aos bens materiais produzidos pela modernidade, fato esse ser um dos principais argumentos da sociedade não-índia para que os direitos dos povos indígenas não sejam garantidos” (MORIN, 2006, p. 158).

Outros pontos a serem discutidos durante as práticas pedagógicas dizem respeito aos conteúdos a serem estudados/abordados nos diferentes componentes curriculares, sendo necessário uma visão multidisciplinar de Educação para respeitar a diversidade, promover o conhecimento e o desenvolvimento social (ALBUQUERQUE, 2014). Outro exemplo institucionalizado que deve ser repensado é quando se verifica os materiais didáticos utilizados nas escolas. Como afirma Cunha e Grisa (2013) ao dizerem que a história não representa o negro ou o indígena como protagonistas da história, mas sim com uma carga de discriminação nos trabalhos por eles realizados e, nesse sentido, percebe-se que o modelo dito ideal ainda é o da cultura europeia.

Ainda sobre os livros didáticos, sabe-se que este é um instrumento usado por grande parte dos educandos como um meio de construção de conhecimentos e conceitos. Por meio deles, é muito comum encontrar em seu conteúdo afirmações contra o racismo e o preconceito, porém ao serem analisados atentamente esses materiais, percebe-se que existe uma dificuldade em abordar as diferenças étnicas na sociedade brasileira atual, pois o que geralmente se faz é remeter a imagem dos povos indígenas “como se fossem um todo homogêneo, iguais entre si, fazendo parte apenas do passado” (SILVA e GRUPIONI, 1998. p. 11). São informações equivocadas, generalizadoras e que desconsideram as mudanças das sociedades indígenas ocorridas ao longo do tempo.

Percebe-se ainda nos materiais didáticos que os indígenas estão fadados a extinção ou a dominação, não se referindo a esses povos como sendo contemporâneos. Os materiais didáticos reforçam a “persistência do senso comum a respeito dos indígenas, retratando os povos de forma folclórica e sobretudo como pertencentes, exclusivamente ao passado” (SILVA e COSTA, 2018, p. 19).

É importante ressaltar que o professor, no contexto da sala de aula, em sua prática pedagógica precisa ter não apenas uma habilitação técnica, aquisição e domínio de um conjunto de informações e habilidades didáticas; mas é necessário que haja sensibilização e conscientização das reais necessidades acerca da temática da diversidade étnico-racial e que seja capaz de desenvolvê-la de modo sistematizado a temática em sala de aula (BRITO, 2009). E para que em tempo algum, não silencie nenhuma questão, é necessário saber cada vez mais como aponta Gomes (2005, p. 60) que

[...] a escola tem um papel importante a cumprir nesse debate. Os professores não devem silenciar-se diante de preconceitos e discriminações raciais. Antes, devem cumprir o seu papel de educadores, construindo práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no cotidiano da sala de aula. Para tal, é preciso saber mais sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, superar opiniões preconceituosas sobre os negros, denunciar o racismo e a discriminação racial e implementar ações afirmativas voltadas para o povo negro, ou seja, é preciso superar e romper com o mito da democracia racial.

Assim, faz-se necessário buscar práticas educativas que desmistifiquem tais mitos, práticas essas que possibilitem a escola oferecer uma educação de qualidade,

uma educação como ato de liberdade engendrado em um processo educativo de qualidade, pois “[...] a qualidade da educação é a busca de uma educação séria, rigorosa, democrática, em nada discriminadora nem dos renegados, nem dos favorecidos. Isso porém, não significa uma prática neutra, mas desveladora das verdades” (FREIRE, 2005, p. 42).

Além disso, abre espaço para pensar as questões pertinentes aos povos indígenas sob uma perspectiva não etnocêntrica, desmistificando “a visão de que se tem dos povos indígenas como sujeitos frágeis, passivos, selvagens, rebeldes, incivilizados e primitivos” (RAMIREZ, 2017, p. 131).

A Lei 11.645/2008 por si só pode não solucionar todos os problemas que dizem respeito ao ensino da temática indígena nas escolas, mas por meio dela pode-se articular avanços na transversalização de conteúdos que levem ao reconhecimento de uma sociedade historicamente formada por diversas culturas, tradições e etnias, dentre elas, as indígenas. Ela pode sensibilizar educadores e estudantes não indígenas a respeitar a diversidade etnoracial que rodeia a todos (SILVA e COSTA, 2018).

Como afirma Dias (2012), os pressupostos pedagógicos regem os modos que orientam o fazer e o pensar da educação. Referem-se aos elementos essenciais e gerais numa proposta educacional, incluindo a reflexão metodológica acerca dos processos educativos pautados em princípios que expressam a concepção de educação e sociedade do profissional da educação. Afinal de contas, **é na formação docente** que o professor será capacitado para incluir a temática indígena no contexto da sala de aula. Porém, isso exige-se comprometimento com as transformações sociais, exercício de análise e crítica de sua metodologias para a compreensão da estrutura social na qual se encontra, de modo a assimilar conceitos que não se limitem a meros e frágeis discursos não embasados para a abordagem das questões étnico-raciais (MELO, 2016).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

De fato, a Lei 11. 645/08 é uma ação consolidada de forma legal sendo proposto aqui uma reflexão e um repensar às práticas pedagógicas por parte do educador no ensino básico. É essencial e preciso, nesse momento, que o professor esteja buscando o conhecimento das leis e dos parâmetros que regem a educação, sua gestão, estratégias e organização no que concerne à questão etnoracial, mas em especial a questão indígena e suas implicações no cotidiano escolar. Tal postura é conveniente tanto no ambiente de sala de aula quanto nos demais espaços de convivência educativa.

É preciso compreender que os povos indígenas não ficaram parados no tempo da colonização. Eles se desenvolveram ao longo da história da mesma forma como os não índios, buscando melhorar sua qualidade de vida para a sobrevivência de seus

povos.

É preciso também coragem para enfrentar essa problemática, ter atitude para romper com uma tradição eurocêntrica de currículo, romper com a lógica da reprodução do racismo institucional, trabalhar com o lúdico buscando referências que levem os educandos a conhecer as diversas histórias das culturas indígenas, de modo que esses alunos passem a valorizar essa diversidade cultural.

Além disso, é importante tratar a ideia da diferença como algo positivo fornecendo elementos para que os educandos possam construir sua identidade étnica de modo positivo, já que essa identidade não deve ser imposta aos povos indígenas, mas respeitada. É necessário considerar que o processo de formação continuada de professores, denota permanente busca de conhecimentos tendo em vista o aperfeiçoamento profissional. Por um lado, requer compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que a escola pode e deve ser tomada como eixo de sua formação.

A luta ainda é grande e os povos indígenas ainda não conquistaram seu lugar na história do Brasil em sua totalidade. Porém, hoje já se pode perceber avanços que contribuem para que muito em breve possa se ver e vivenciar grandes mudanças. Mudanças estas que só poderão acontecer de fato se os educadores que estão na linha de frente incentivarem a formação de crianças e jovens com pensamento crítico e capazes de mudar a sociedade da qual fazem parte buscando mais conhecimento para colocar em prática as leis que estão no papel.

Muito ainda há que se fazer e se buscar, afinal são muitos anos vivendo sob uma perspectiva etnocêntrica, portanto, não favorável aos povos indígenas. Porém a busca e a propagação de novas atitudes e ações de valorização se transformarão em novas práticas no trato da diversidade étnica, o que sem dúvida, será um avanço na formação de crianças e jovens a fim de promover um pensamento que denote respeito e socialização sem discriminação entre as diferentes culturas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Z. A. **As relações étnico-raciais negra e indígena na escola: possibilidades de ações pedagógicas reduzindo o preconceito**. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014.

ALMEIDA, M. R. C. de. **A atuação dos indígenas na história do Brasil: revisões historiográficas**. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882017005004101&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 31 agosto de 2017.

BERGAMASCHI, M. A. **Interculturalidade nas práticas escolares indígenas e não indígenas**. In: PALADINO, M.; CZARNY, G. (Orgs.) Povos indígenas e escolarização. Discussões para repensar novas epistemes nas sociedades latino-americanas. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2012, p. 43 - 72.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das**

relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004. <www.mec.gov.br/cne>.

BRITO, Q. M. de O. **Diversidade étnico-racial no ensino fundamental:** um estudo de caso no Colégio Municipal Honorino Coutinho Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas** - estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª edição. São Paulo: UNESP, 2011.

CUNHA, A. L. da.; GRISA, G. D. Alteridade, racismo e direitos humanos: entrelaçamentos e indagações. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luis Carlos (org.). **Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação.** Erechim: Ideal, 2013. P.109 - 127.

CURI, M. V. **Os direitos indígenas e a constituição federal.** Consilium - Revista Eletrônica de Direito, Brasília n.4, v.1 maio/ago. de 2010.

DIAS, L. R. **Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial:** saberes e fazeres nesse processo. Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51 set.- dez. 2012.

FUNAI. Índios do Brasil / Índios Hoje. Disponível em: www.funai.gov.br. Acesso em: 30 de março 2017.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** Aula inaugural no Collège de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio, 22ª ed. São Paulo: Loyola, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.

GILVERTE, A. P. **Quem são os povos indígenas para os estudantes?** Reflexões sobre o currículo básico comum do estado de Minas Gerais, São Carlos: UFSCar, 2014.

GOBBI, I. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História:** uma análise dos livros recomendados pelo programa Nacional do Livro Didático. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão – In: BRASIL. Educação Anti-racista. Caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/03. SECAD, 2005.

GUSMÃO, N. M. M. **Desafios da diversidade na escola.** Revista Mediações, Londrina, v.5, n,2, p.9-28, jul./dez, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323>>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

LIMA, D. C. B. P.; BATISTA, T. C. S. **Plano Nacional de Educação e as tecnologias da informação e comunicação:** trajetória e desafios para a formação dos jovens da educação básica. EccoS, São Paulo, n. 36, p. 85-101, jan./abr. 2015. Acesso em: 18 out. 2016.

MACHADO, C. de S.; MEDEIROS, J. S. Povos Indígenas, diversidade e educação. In: CAREGNATO, Célia Elizabete; BOMBASSARO, Luis Carlos (Org.). **Diversidade Cultural: viver diferenças e enfrentar desigualdades na educação.** Erechim: Ideal, 2013. p. 83 – 107.

MORIN, E. **A cabeça bem feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2006.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Editora Ática S. A, 1988.

NEVES, J. G. **Currículo intercultural**: o processo de aplicação da Lei 11.645/2008 nas escolas públicas da Amazônia. In: Revista Partes, V. 15, São Paulo, 2013. p.15-28.

PARO, V. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: **FERRETTI, C. J. et al. (Org.). Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola. São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120. Disponível em <www.edilson santos.pro.br/textos/paremdeprepararparaotrabalho.doc>. Acesso em 10 de outubro de 2017.

PENHA, M. da. **A diversidade étnico-racial na escola e a temática indígena em questão**: discutindo políticas públicas para a efetivação da Lei 11.645/08. In: IV Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco, Caruaru, 13-14 de setembro de 2012.

QUARESMA, F. J. P; FERREIRA, M. N. O. **Os povos indígenas e a educação**. Revista Práticas de Linguagem, v.3, n. 2, jul./dez. 2013, p. 234-246.

RAMIREZ, G. P. L. A invisibilidade dos povos indígenas no Brasil. In: MOTTA, R. C; QUADROS, S. C. O. **Diversidade étnico-racial**: discutindo conceitos, tecendo reflexões e possibilidades para uma educação inclusiva e cidadã. Engenheiro Coelho, SP: Unaspres, Imprensa Universitária Adventista, 2017.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. (Orgs). **A temática indígena na escola**: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2ª. ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

SILVA, E. "**História, povos indígenas e educação**: (re)conhecendo e discutindo a diversidade cultural". In: Encontro Pernambucano de Ensino de História, Recife, 11p., 2007.

SILVA, G. J. Da; COSTA, A. M. R. F. M. da. **Histórias e culturas indígenas na educação básica**. Coleção práticas docentes. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2018.

TASSINARI, A. M. **Sociedades indígenas**: introdução ao tema da diversidade cultural. In: LOPES DA SILVA e GRUPIONI (Orgs.) A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. 2ª ed. São Paulo: Global; Brasília: MEC: MARI: UNESCO, 1998.

HISTÓRIA, POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO CINEMA DE BERNARDO BERTOLUCCI

José de Sousa Miguel Lopes

Universidade do Estado de Minas Gerais/
Faculdade de Educação/Belo Horizonte

RESUMO: O cinema de Bertolucci que se baseia em obras literárias, pode ser considerado como um cinema — de classe, pela inserção de uma realidade correspondente à do próprio autor. É uma obra que se realiza desde - e sobre - a burguesia, mas também para - e contra - a burguesia. Por outro lado, sua obra pode ser instigante para ser trabalhada no sistema educacional. Nesse sentido, ao pensarmos a relação entre Educação, História e Política somos levados a considerar que a educação deve ser vista como mediação no processo de emancipação humana pressupondo a compreensão de que o homem se constitui, dialeticamente, a partir de atividades humanas que se objetivam pelo processo de comunicação nas relações interpessoais, entre sujeitos com diferentes níveis de domínio da cultura, entendida como produção histórica e memorial elaborada pelo conjunto dos homens, e que tem como finalidade a promoção do humano no homem. À luz do que referimos pretendemos neste texto analisar duas obras de Bertolucci pela ordem cronológica de sua realização: — “Antes da revolução” (1964) e — “O conformista” (1970). Em relação ao período histórico a trama

de — “Antes da revolução” (1964) se situa nos anos 1960 e a de — “O conformista” (1970) ocorre nos anos do fascismo italiano (1921-1943). Mas antes faremos uma breve análise sobre as relações entre história e cinema. Finalizaremos nossas reflexões tecendo algumas considerações sobre o modo como os olhares nas tramas cinematográficas de Bertolucci se podem constituir como desafios para os educadores.

PALAVRAS-CHAVE: História, política, educação, cinema de Bernardo Bertolucci.

ABSTRACT: Bertolucci 's cinema, which is based on literary works, can be considered as a cinema - class, by the insertion of a reality corresponding to that of the author himself. It is a work that takes place from - and on - the bourgeoisie, but also for - and against - the bourgeoisie. On the other hand, his work can be exciting to be worked on in the educational system. In this sense, when we think about the relationship between Education, History and Politics we are led to consider that education should be seen as mediation in the process of human emancipation presupposing the understanding that man is constituted, dialectically, from human activities that aim by the process of communication in interpersonal relations, between subjects with different levels of cultural domain, understood as historical and

memorial production elaborated by all men, and whose purpose is the promotion of the human in man. In the light of the above, we intend to analyze two works by Bertolucci in the chronological order of their realization: - Before the revolution “(1964) and - The conformist” (1970). In relation to the historical period, the plot of Before the Revolution (1964) was in the 1960s and that of “The Conformist” (1970) occurs in the years of Italian fascism (1921-1943). But before we do a brief analysis on the relations between history and cinema. We will conclude our reflections by making some considerations about how the looks in the cinematographic plot of Bertolucci can be presented as challenges for educators.

KEYWORDS: History, politics, education, cinema by Bernardo Bertolucci.

1 | INTRODUÇÃO

As relações existentes entre a história e o cinema não são recentes, pois datam do surgimento deste, há um século. No entanto, o seu estudo mais aprofundado remonta há apenas três décadas e ainda se encontra longe de alcançar uma situação de relativo conforto no que concerne à formulação de um arcabouço teórico sólido. Todavia, avanços foram realizados, fixando alguns conceitos fundamentais acerca dessa relação, que não podem ser ignorados pelo historiador ou por qualquer cientista social que deseje pensar a história e o cinema dentro de uma perspectiva histórico-dialética. A princípio, considerar o cinema como fonte da história foi uma obrigação da qual se fugiu durante muito tempo, mesmo depois do paradigma aberto pela escola dos Annales, que considerava todo e qualquer registro humano como fonte potencial de produção de conhecimento histórico – em parte devido às dificuldades de preservação, acesso e visionamento dos filmes. Faltava um debate metodológico, que começou a ser desenvolvido a partir dos anos 1960 e que teve como marco a obra do historiador francês Marc Ferro nos anos 1970, que considerava tanto os filmes de ficção quanto os documentários como fontes para o estudo da história, embora cada um deles exigisse determinados cuidados por parte do historiador. A comunidade historiográfica passou quase 80 anos ignorando o cinema, tanto como fonte para a pesquisa histórica como quanto fenômeno de maior impacto no imaginário social. De nada adianta nos trancarmos em empoeirados arquivos para escrever páginas e páginas sobre um passado remoto, como monges copistas alheias à realidade que nos cerca. Para a maioria da população, a história que existe é aquela que se imagina. Cabe aos historiadores, embora não apenas a eles, fazer a sociedade imaginar a história, seja com palavras ou acompanhados de imagens e sons. Certamente, dirão, o historiador não é cineasta, como também não é poeta. Mas as imagens que ele produz não precisam ser necessariamente artísticas. Devem, como suas palavras, ser claras e, dentro de uma argumentação coerente, expressar com precisão seu pensamento - e também os sentimentos que o tema mobiliza. Como o cinema surgiu, no século XX, uma nova forma de representar o mundo – e para o historiador, uma nova forma

de pensar a história. Pois o olhar da câmara revelava a experiência em um mundo desconhecido, raramente registrado por documentos escritos: o mundo cotidiano, o das —pessoas comuns, registrado através da imagem viva das ruas, das fábricas, da produção agrícola, dos cabarés, das guerras. Através de pesquisa bibliográfica, procuramos um artista que através da fusão de imagens e sons conseguisse esse exercício do —poder de evocação do passado, alguém que tivesse um apurado olhar sobre processos históricos. Nessa busca chegamos ao italiano Bernardo Bertolucci (nascido em 1940) que, a nosso ver, reúne os fundamentos que nos propusemos analisar neste texto, a saber, suas recorrentes preocupações com temas históricos que se cruzam com a política. De sua extensa obra, vale lembrar alguns desses filmes como é o caso de — Antes da revolução” (1964), — O conformista” (1970), — A Estratégia da Aranha” (1970), — 1900 (1976), — O último imperador” (1987), — Os sonhadores” (2003). Nestas quatro décadas que mediaram entre o filme — Antes da Revolução (1964) e o filme — Os sonhadores (2003), Bertolucci produziu um trabalho cinematográfico importante ao articular a história com a política. O cinema de Bertolucci que se baseia em obras literárias, pode ser considerado como um cinema — de classe, pela inserção de uma realidade correspondente à do próprio autor. É uma obra que se realiza desde - e sobre - a burguesia, mas também para - e contra - a burguesia. Por outro lado, sua obra pode ser instigante para ser trabalhada no sistema educacional. Nesse sentido, ao pensarmos a relação entre Educação, História e Política somos levados a considerar que a educação deve ser vista como mediação no processo de emancipação humana pressupondo a compreensão de que o homem se constitui, dialeticamente, a partir de atividades humanas que se objetivam pelo processo de comunicação nas relações interpessoais, entre sujeitos com diferentes níveis de domínio da cultura, entendida como produção histórica e memorial elaborada pelo conjunto dos homens, e que tem como finalidade a promoção do humano no homem. À luz do que referimos pretendemos neste texto analisar duas obras de Bertolucci pela ordem cronológica de sua realização: — Antes da revolução” (1964) e — O conformista” (1970). Em relação ao período histórico a trama de — Antes da revolução” (1964) se situa nos anos 1960 e a de — O conformista” (1970) ocorre nos anos do fascismo italiano (1921-1943). Mas antes faremos uma breve análise sobre as relações entre história e cinema. Finalizaremos nossas reflexões tecendo algumas considerações sobre o modo como os olhares nas tramas cinematográficas de Bertolucci se podem constituir como desafios para os educadores.

2 | AS RELAÇÕES ENTRE A HISTÓRIA E CINEMA

Qualquer reflexão sobre a relação cinema-história toma como verdadeira a premissa de que todo filme é um documento, desde que corresponde a um vestígio de um acontecimento que teve existência no passado, seja ele imediato ou remoto. No

entanto, isso não seria suficiente para que uma película se tornasse um documento válido para a investigação historiográfica. Na verdade, o conceito historiográfico de documento se relaciona fundamentalmente com dois pontos: a concepção de História do pesquisador e o valor intrínseco do documento. Foi somente a partir da década de 1970 que o filme começou a ser visto como um possível documento para a investigação histórica. Isso se deu em consequência de um processo de reformulação do conceito e dos métodos da História, iniciado com o desenvolvimento da Escola dos Anais, na França. O filme, seja qual for, desde então, passou a ser encarado enquanto testemunho da sociedade que o produziu, como um reflexo — não direto e mecânico — das ideologias, dos costumes e das mentalidades coletivas. Quando o historiador Marc Ferro defendeu a hipótese de se fazer história com o cinema, foi enfático ao autorizar toda a forma de cinema como fonte para a história: Os historiadores já recolocaram em seu legítimo lugar as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não escritas: o folclore, as artes e tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo não aconteceu (e porque aquilo não aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História (Ferro, 1992, p. 86) Para Ferro, portanto, não se trata apenas de autorizar a fonte cinematográfica como mera auxiliar na confirmação de outras fontes, mas de considerá-la como portadora de uma problemática historiográfica própria, voltada para a análise dos filmes para além de seu caráter documentário. Podemos compreender que desde então o filme (bem como a canção popular, as revistas semanais e outros produtos de cultura e entretenimento da sociedade de massas) passou a ser visto como parte importante, senão preponderante, na reprodução do imaginário social. O cinema pode ser considerado fonte privilegiada para compreender as emoções, os medos e as esperanças de uma época. Pode-se afirmar que o “filme histórico”, como detentor de um discurso sobre o passado, coincide com a História no que concerne à sua condição discursiva. Segundo Hayden White (2010, p. 219): Nenhuma história, visual ou verbal, — espelha todos ou mesmo a maior parte dos acontecimentos ou cenas do que ela se propõe relatar, e isso também é verdade até mesmo para mais estreitamente restrita — micro história. Toda história escrita é produto de um processo de condensação, deslocamento, simbolização e qualificação, exatamente igual àqueles usados na produção de um a representação fílmica. É apenas o meio que difere não a maneira pela qual as mensagens são produzidas. Os “filmes históricos”, ou seja, aqueles em que o seu enredo se reporta a épocas passadas (em relação ao período em que foi produzido, e não ao do espectador) são, como quaisquer outros, também documentos do período de sua produção. E esse enfoque jamais pode ser perdido, mesmo que o interesse do observador não se concentre nesse período. A realização de um “filme histórico” sempre implica em seleções, montagens, generalizações, condensações, ocultações quando não em invenções ou mesmo falsificações. Dessa forma, o que

deve ser buscado em um “filme histórico” não é a “verdade histórica” contida nele, mas a verossimilhança com o fenômeno histórico que retrata (MONTERDE, 1986, p.102-4). É com base nos pressupostos que apresentamos que iniciaremos agora uma digressão pelos dois trabalhos cinematográficos de Bertolucci.

3 | O FILME “ANTES DA REVOLUÇÃO”

Antes da Revolução (Prima della Rivoluzione, Itália, 1964, 1,55h) é um filme emblemático sobre a juventude revolucionária dos anos 60, a primeira obra-prima de Bernardo Bertolucci e, talvez, o seu mais importante filme, baseado no romance —A Cartuxa de Parma, do escritor francês Stendhal. É um filme típico dos anos 60, a década da renovação da linguagem cinematográfica, da procura de uma expressão longe dos cânones estabelecidos, quando se queria, intensamente, —romperll com as estruturas acadêmicas da linguagem fílmica. O tempo, juiz supremo, se encarregou de separar o joio do trigo, mas Antes da Revolução, revisto hoje, conserva um impacto e um frescor surpreendentes. É um cinema de invenção de fórmulas, de mergulho intenso nas interrogações da vida, de perplexidade ante o estar no mundo. Filmado em Parma, uma cidade das raízes de Bertolucci, se constitui num ato de amor que a ela lhe dirige e que está plasmado no plano inicial, quando um travelling irrompe na sua praça principal, revelando a sua beleza, a sua arquitetura e a sua poesia. Um filme arrebatadoramente romântico, mostrando-nos a rebelião de um jovem contra a vida burguesa e sua desilusão com o comunismo. Um domingo de Abril de 1962 em Parma, Fabrizio observa um mundo no qual se sente estrangeiro. É um jovem de 22 anos, cheio de contradições, pois passa por uma fase de indecisão política e afetiva e que funciona como o alter ego do cineasta, inclusive num momento no qual discute com o amigo a função do cinema na sociedade contemporânea. Descobre que não é fervoroso o bastante para ser um revolucionário, que está demasiadamente envolvido na beleza anterior à revolução. Tem —uma nostalgia do presente. Este jovem marxista - nesta época, vale lembrar, Bernardo Bertolucci pertencia ao Partido Comunista Italiano - cujo guia ideológico, mentor intelectual, é Cesare, um professor universitário. Ele sofre uma grave crise após o suicídio de Agostino, seu melhor amigo, um revoltado que fugiu de casa dos pais e que acompanhava frequentemente Fabrizio, buscando sua amizade. Quando Agostino é encontrado morto, afogado na correnteza de um rio, Fabrizio interroga-se sobre as razões do seu falecimento, entrando num processo de angústia. Acaba de romper com Clelia, uma jovem de boa família, que pouco se interessa pelos discursos políticos que ouve. Numa tarde, Fabrizio surpreende sua tia Gina, uma mulher bem mais velha e extremamente neurótica, aceitando as propostas de um desconhecido. Descobre-se ciumento, mas a sua tia, por compaixão, sabe consolá-lo, aceitando ter um caso com o sobrinho. Mas ela foge de Parma com Cesare para desespero de Fabrizio. No fim do verão, Fabrizio, durante uma festa do Unitá

(jornal do partido comunista italiano), sente-se ao mesmo tempo adulto e desiludido com o marxismo. Sua reconciliação com Clelia faz-se no Teatro Regio, durante uma representação de —Macbeth de Verdi que inaugura a nova temporada lírica. Gina está presente no casamento de seu sobrinho. O revolucionário abandona, então, seus sonhos revolucionários e se dá por vencido. Ao depor as armas, decide-se aburguesar, aceitando um casamento que o integra, definitivamente, ao mundo da burguesia. Se há um tema específico no filme, é o da existência e futuro do individual no interior de um momento efêmero, e o futuro desse próprio momento dentro de um processo histórico maior. Bertolucci usa a convencional dicotomia - romance e revolução – mas a disfarça num impressionante relato novelesco. Bertolucci nos remete á inevitável indagação sobre o modo como se adquire uma cultura política. Quais são as particularidades de tal aprendizagem? Podemos seguir a análise piagetiana do desenvolvimento cognitivo na criança, procurando inspiração para examinar as etapas da maturação política, durante estes —anos impressionáveisll que são os da juventude - entendidos aqui como fase da vida? Certamente, é principalmente para contestar, para recusar e rejeitar, que jovens se mobilizam, nomeadamente neste posicionamento tão ostensivo de engajamento que é a manifestação. Esta —razão manifesta, não específica dos jovens, mas que se tornou familiar durante a segunda metade do século XX, quebra um outro mito, o da fraca relação entre jovens e política, pondo frontalmente em questão o famoso ditado da lldespolitização dos jovens. A despeito dos aparelhos (algozes) e suas políticas de catequese (e aniquilamento), a juventude (por natureza humanista, pacifista, ecológica, ética) prossegue, é o mito mais maravilhoso de todos aqueles que simulam esta membrana precária a que chamamos realidade. Mas, ou não fosse a segunda geração italiana marcada pelo empenhamento político, Antes da Revolução é, como referimos, um filme sobre a educação política, o culminar dos paradoxos experimentados por um jovem burguês adepto dos ideais marxistas. Fabrizio, o jovem intelectual que, inicialmente, é um fervoroso adepto do ideário de esquerda e que, paulatinamente, cede, conformando-se ao ponto de aceitar as instituições que o rodeiam.

4 | O FILME “O CONFORMISTA”

Em 1970, Bernardo Bertolucci realizou O Conformista (Il conformista, 1,54h), uma competente adaptação literária de um romance de Alberto Moravia. Constitui um bem elaborado estudo do caráter de um fascista que encontra no conformismo a válvula de escape para as obsessões homoeróticas supostamente adquiridas em um episódio de abuso sexual na infância. Enquanto que o romance de Moravia assenta em uma modalidade puramente linear de narração, começando com a infância de Marcello Clerici e evoluindo até à queda do governo de Mussolini, Bertolucci começa seu filme com os momentos finais, com Marcello, o personagem principal, esperando,

em um quarto de hotel em Paris, uma chamada telefônica que o encaminhará ao homicídio de um professor. O filme opõe magnificamente o regime fascista italiano a um personagem freudianamente torturado, sexualmente reprimido, que ingressa na polícia política do fascismo quase que inadvertidamente; ele se deixa levar e é atropelado pela história. Crítica perspicaz à ditadura de extrema direita e de seu efeito sobre o ser humano, o filme de Bertolucci apresenta-se, sobretudo, como um cuidadoso estudo de um personagem. O filme é um estudo de caso na psicologia do fascismo: Marcello Clerici é um homem burocrático deformado por uma família disfuncional da classe média e por um traumatismo sexual da infância. O personagem, sob o sentimento de culpa por um crime, afinal, inexistente, recalca, de fato, o seu —desvio sexual. Essa cobertura permite-lhe assumir papéis —viril para os quais não foi talhado. O fascismo, no seu histerismo de falsa virilidade, foi a sua oportunidade para encontrar uma norma que correspondesse à sua vida sequestrada. O Conformista é, na realidade, um estudo sobre um homem e sobre uma sociedade. É igualmente um estudo sobre um homossexual reprimido, cuja determinação em manter a respeitabilidade a todo o custo, o leva a aceitar o recrutamento por uma organização fascista de espionagem como objetivo de realizar uma terrível missão que acredita lhe permitirá expiar um estarrecedor incidente ocorrido na juventude. No fim do filme, volvidos uns anos, já com um filho e vivendo uma vida familiar comum, o fiel do Duce Mussolini assiste, igualmente impassível e conformado, à queda do regime fascista no qual estava inserido. O seu plano toma imediatamente forma, sabendo desde logo que não será atingido pela fúria socialista. Na rua para onde se dirige, uma multidão arrasta os membros de uma estátua mutilada do Duce, numa antecipação da morte do líder fascista italiano. O seu plano começa aí, no meio da gente, ao negar-se fascista e ao acusar outros de o serem, exaltado por se reencontrar novamente com o seu passado, personificado pelo motorista que o seduziu e que ele julgava ter morto. A dupla trajetória de Marcello faz lembrar a inevitável queda de Mussolini. Desencadeia-se um processo irreversível da autodestruição, no qual seu passado incomodo e seu presente moralmente corrompido colidirão num turbilhão de esmagamento das contradições pessoais. O conformismo retira das pessoas qualquer crença nas condições de mudança, como se qualquer iniciativa fosse em vão. A participação política do indivíduo depende de inúmeros fatores e não somente, e talvez nem mesmo de forma particularmente significativa, de seu nível de desenvolvimento moral. Mas, de um país povoado por cidadãos capazes de raciocínios sofisticados em questões morais, é de se esperar uma participação de qualidade. Ou seja, é de se esperar que os indivíduos sejam capazes de participar de discussões e de chegar a compromissos que reduzam os conflitos e aumentem o nível de equidade da sociedade. Educar significa empurrar para o exterior, sair do conformismo, incitando à viagem pelo desconhecido, mesmo sabendo que isso representa a possível quebra dos laços que dão conforto. Partir exige um dilaceramento que arranca uma parte do corpo à parte que permanece ligada à margem de nascimento, à proximidade de parentesco, à casa e aos costumes

próprios do meio, à cultura da língua e à rigidez dos hábitos. Por outro lado, porém, é necessário prevenir os riscos da domesticação e do doutrinamento. Daí a importância da vigilância ética assegurada por uma consciência profissional crítica, reflexiva e atenta. O educador não tem o direito de vedar ao aluno o acesso às portas do futuro possível, a pretexto da falta de convicção ou de empenhamento, mas, por outro lado, não pode tentar obter resultados a todo o custo, enveredando por manobras de sedução, de manipulação e de violência. Respeitando as exigências evolução das profissões na sociedade do conhecimento, as novas deontologias devem procurar traduzir um perfil profissional marcado pelo sentido de autonomia, pela abertura em relação a situações novas e imprevisíveis e pelo espírito inconformista que leva cada um a empenhar-se em processos de permanente aperfeiçoamento e busca. Só assim, a educação poderá assumir com sentido de dignidade e responsabilidade, a tarefa de ajudar a dar rosto ao futuro. A verdade é que o autoritarismo, todos o sabemos, mata, em princípio, a autonomia. O que o autoritário pretende, com efeito, não é que o outro seja autônomo, mas obediente; não que pense por si, mas que acredite; não que critique, mas que absorva; não que aja segundo a sua consciência, mas que se conforme à norma. O autoritarismo cria escravos, não homens autônomos. Cria Marcellos Clericis, como esse personagem conformista tão bem retratado por Bertolucci. Alguns desdobramentos das tramas cinematográficas de Bertolucci: desafios para os educadores Em uma boa parte de seus filmes, sobretudo estes que analisamos, Bertolucci optou por um tom intimista e cotidiano, mas seus personagens permaneceram vinculados a contradições políticas. Sua obra está impregnada por uma perspectiva histórica, com frequente recurso à memória e utilizando uma atitude crítica em relação aos problemas sociais, econômicos e políticos. Seu olhar é construído através de uma linguagem poética que transcende certos códigos consagrados e habituais do cinema. Fica claro que a política é preponderante nos dois filmes. Em maior ou menor grau, as relações afetivas/amorosas dos personagens costumam todas as tramas. Importa salientar que a História assume dimensões oficiais e memórias dirigidas e também de silenciar sobre acontecimentos e de impedir a manifestação das memórias dos segmentos sociais ou — minoritários, ou — subalternos ou — vencidos (Delgado, 2006, p. 49). É este segundo caso que precisará ser mais pesquisado, pois ao contrário do primeiro, sua abordagem tem sido menos trabalhada. Por ora, apenas faremos alguns questionamentos: Que desafios se colocam ao professor no tratamento do diálogo entre política e História? Será que ele deve ser apenas um professor — ensinante, ou ao contrário deverá pautar-se por uma visão sócio crítica? O que será preciso lembrar do processo histórico? Que estratégias utilizar para trazer à tona até mesmo as mínimas experiências do aprendizado da História? Perguntas, mesmo que inquietantes, precisarão ser feitas: Como ignorar o registro de visões de personagens ou testemunhas da História, nem sempre considerados pela História oficial? Como possibilitar o registro de versões alternativas às da História predominante? Como trabalhar a relação dialética entre os dispositivos de emancipação e as relações do

poder político? Como incorporar estudos sobre o ato de lembrar, sobre a memória, por forma a ampliar a experiência educativa? Como trabalhar a memória política dos professores por forma a criticar, criar e produzir novas leituras do processo histórico? Em termos de humanidade, nada está garantido à partida. A consciência deste fato convoca os educadores para o exercício de uma responsabilidade pessoal fundada numa memória social crítica e ativa. A educação deve manter o passado vivo, mas só o conseguirá alimentando o exercício de uma memória prospectiva e crítica, consolidada no diálogo entre diferentes modos de recordar. O passado pode então tornar-se presente, ajudando a despertar consciências capazes de se deixarem afetar pelo trágico dos acontecimentos. Não é de hoje que os historiadores em geral e os professores em particular, demonstram ter clara consciência do caráter provisório, parcial e imperfeito do conhecimento produzido a partir de pesquisas anteriores. Admitir isso, entretanto, não deve colocar os educadores à beira do abismo do relativismo levado às últimas consequências. Significa apenas que não alimentamos ilusões quanto aos limites que os vestígios do passado impõem à nossa interpretação; não significa que abdicamos da intenção de produzirmos conhecimento, calcado em dados verificáveis. Agora que a trama se —encerrou, o espectador (estamos imaginando-o como professor ou historiador) se interroga sobre as implicações de —fazer história que exige, dos mais sensatos, agudeza de espírito, sagacidade, perspicácia e um mergulho profundo nos arquivos da memória muitas vezes lacrados por —guardiães oficiais. Para conseguir esclarecer certos fatos, o historiador/professor tem que se transformar em um militante das liberdades de informação e de expressão, indício de sentimentos ou de caráter. Deve, numa sequência, permitir-nos a prescrição, constranger a evidência a partir da regulação das provas, tendo em vista o aprimoramento da verdade em todas as suas dimensões.

REFERÊNCIAS

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral**: memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MONTERDE, J. E. **Historia, cine y enseñanza**. Barcelona: Laia, 1986. (102-4).

WHITE, Hayden. **Ficción histórica, historia ficcional y realidad histórica**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2010.

O ENSINO DE TEATRO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: A METADRAMATURGIA COMO ELEMENTO DE EXPLORAÇÃO DA LINGUAGEM

Rebeka Carocha Seixas

IFRN – Campus Parnamirim

Parnamirim – Rio Grande do Norte

Maria Eduarda Oliveira Félix da Silva

IFRN – Campus São Gonçalo do Amarante

São Gonçalo do Amarante – Rio Grande do Norte

RESUMO: O desenvolvimento do ensino de Arte ganhou, nos últimos anos, uma maior representatividade, principalmente pela obrigatoriedade que foi implantada em algumas esferas. Porém, é sabido que nos Institutos Federais, por sua característica de ensino eminentemente técnico, na maioria das vezes, tem deixado para um segundo plano, a disciplina de Artes, principalmente no que diz respeito a abrangência das diferentes linguagens artísticas. O presente artigo, trata de uma análise das experiências desenvolvidas durante o curso da disciplina de Artes III-Teatro no IFRN – Campus São Gonçalo do Amarante destacando a importância do contato dos alunos do ensino médio técnico e tecnológico com as diferentes linguagens artísticas para uma formação mais completa do cidadão e a utilização da metadramaturgia como elemento de exploração da linguagem cênica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da Arte; Teatro; Instituto Federal; Metadramaturgia; Linguagens

Artísticas.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da arte vem passando por diversas mudanças ao longo dos anos, principalmente após a instituição em 18 de agosto de 2008 da Lei 11.769 (BRASIL, 2008) que tornou obrigatório, mas não exclusivo, o ensino de música e, mais recentemente, em 23 de fevereiro de 2016, a aprovação da proposta que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O texto da proposta de alteração da lei indica que a música, o teatro, as artes visuais e a dança passem a compor o componente curricular obrigatório do ensino de artes. Essa obrigatoriedade visa, entre outras coisas, proporcionar ao aluno o contato com as diferentes linguagens artísticas.

Mais recentemente, a Reforma do Ensino médio coloca aos professores de Arte novos desafios. É importante frisar que a disciplina de Arte, juntamente com outras disciplinas, foi excluída das disciplinas obrigatórias do Ensino Médio, segundo um dos primeiros textos da Reforma. Só após alguns protestos e reivindicações é que a disciplina voltou a integrar a base comum obrigatória do curriculum, sem levar em conta as diferentes linguagens

artísticas e suas complexidades. Dessa forma, podemos dizer que houve um significativo retrocesso no que diz respeito ao papel da arte no ensino médio. Os Institutos ainda estão em período de adaptação a nova Reforma, porém, sabemos que, a forma como a arte foi tratada desde o início da constituição do texto deste documento, faz com que, alguns gestores que já não entendiam a arte como conhecimento indispensável para os alunos, agora terão mote para questionar e reduzir a carga horária da disciplina.

No presente artigo, discutiremos o dinâmica da disciplina de Arte III-Teatro no IFRN, Campus São Gonçalo do Amarante ainda levando em consideração a estrutura atual, que não foi alterada a luz da Reforma do Ensino Médio. É importante frisar que estamos no campo das incertezas e dependendo da forma como a administração do IFRN vai olhar para tal disciplina. Diferentes situações já nos foram postas, como: diminuição de carga horária, diminuição de professores por Campus, inserção da disciplina no contraturno. São vários os cenários que demonstram com a disciplina, de forma genérica, é desvalorizada pela comunidade acadêmica do IFRN.

No Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), o campus Natal Central, durante anos, foi o único que possuía professores de diferentes linguagens artísticas, entre elas: música, artes visuais e teatro. Após o ano de 2011, com a expansão do IFRN, os *campi* do interior que atualmente somam 18 *campi* e que até então possuíam apenas um professor de Arte foram, aos poucos, ganhando o segundo professor, porém, mesmo com essa ampliação do número de professores a linguagem da dança não é contemplada nessa expansão.

É importante destacar que a disciplina Arte no IFRN se divide em três semestres, com carga horária semanal de duas hora/aula. Levando em consideração a existência de apenas dois professores de Arte, com formação em linguagens distintas, por campus e visando o maior contato dos alunos com diferentes linguagens artísticas, alguns professores, em diferentes *campi* optaram então por dividir a disciplina Arte da seguinte forma: Arte I, que seria a disciplina introdutória onde o aluno teria contato com a arte de forma mais ampla, em seus aspectos de fruição, apreciação estética, bem como, uma breve introdução a História da Arte; Arte II, específica e que compreende uma das linguagens artísticas, a depender da formação dos professores de Arte que estão lotados no campus e Arte III, que também é específica a depender da formação do professor lotado no campus.

No caso específico do campus do IFRN de São Gonçalo do Amarante, temos: Arte I, que diz respeito a Introdução a Estética e a História da Arte de forma ampla; Arte II, que contempla o conteúdo da área específica de música e Arte III, que contempla a área de teatro. Tal divisão possibilita ao aluno o contato com algumas das linguagens artísticas de forma mais específica, bem como, perceber a importância de tal conhecimento em suas diversas possibilidades.

A metodologia utilizada será o relato de experiência, onde descreveremos as práticas desenvolvidas na disciplina Arte III, que se refere especificamente ao Ensino de Teatro, desenvolvida no Campus do IFRN de São Gonçalo do Amarante.

2 | O TEATRO EM SALA DE AULA E A METADRAMATURGIA

A disciplina Arte III, especificamente no campus do IFRN de São Gonçalo do Amarante, é desenvolvida no último semestre da disciplina de Arte. Por se tratar do último semestre da disciplina de Arte os alunos já possuem uma maturidade maior no contato com tal linguagem artística, o que torna o trabalho muito mais produtivo. Um semestre é composto por dois bimestres e, dessa forma, é desenvolvido no início do primeiro bimestre uma introdução ao teatro e aos elementos da linguagem, com auxílio de livros, vídeos e fotografias, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma ampliação de referências e de informações sobre a linguagem artística em questão.

Ainda no início do semestre é solicitado do aluno que faça um projeto de um pequeno esquete que será apresentado como uma das formas de avaliação ao final do primeiro bimestre da disciplina. As etapas do projeto são apresentadas e explicadas para o aluno para que ele, em grupo, possa pensar em possibilidades de produção artística. A escolha da temática é livre e todos os alunos devem estar em cena em alguma parte do esquete. O objetivo é fazer com que todos os alunos passem pela experiência de estar em cena, mesmo que seja por pouco tempo.

No caso específico do primeiro semestre de 2016, o desenvolvimento do projeto de pesquisa “Metadramaturgia e escrita performática na obra dramática de Nikolai Gógol”, que foi desenvolvido no campus, paralelo a minha pesquisa doutoral, desenvolvemos um trabalho que levou em consideração a exploração da metadramaturgia como mote para que os alunos pudessem abordar questões referentes aos elementos da linguagem dentro do seu próprio texto do esquete a ser montado.

Segundo as nossas pesquisas:

O estudo sobre metadramaturgia objetiva compreender de que forma se estruturam as peças que abordam o exercício da dramaturgia, bem como seus elementos. A metadramaturgia se configura como uma subcategoria do metateatro, que tem como base, segundo nossos estudos, os seguintes elementos: aspecto citacional, teatralidade, desnudamento dos códigos da linguagem dramática, autocrítica, personagens autônomas, autorreferencialidade, consciência dramática dos personagens e quebra com o ilusionismo da cena. Esses elementos podem ser aplicados no estudo de obras (SEIXAS, 2016).

A exploração de tais elementos na construção dos textos dos esquetes promove uma maior reflexão sobre os elementos da linguagem cênica e suas possibilidades de desenvolvimento na prática dos alunos. Assim, a metadramaturgia, se apresenta como uma forma aproximar os alunos de questões mais específicas da linguagem.

A passagem pela experiência cênica, além de aproximar o aluno da linguagem artística, fazendo-o conhecer seus elementos e história, proporciona também uma maior segurança em situações de exposição de ideias, apresentações de seminários, abrangendo outras áreas de atuação do aluno (MACHADO, 2006). Dessa forma, segundo os próprios relatos dos alunos, tal aprendizado é muito significativo para o

desenvolvimento de sua postura frente a situações que exijam exposição diante de um determinado público. Além do conhecimento de questões de produção artística e cênica.

Ao final do primeiro bimestre a apresentação do esquete é feita apenas para a turma, que é levada a refletir sobre questões cênicas. Os demais alunos avaliam a atuação dos alunos/atores, sobre questões de cenografia, dramaturgia, maquiagem. Esse debate sobre cada esquete faz com que os alunos reflitam sobre os elementos da linguagem e sobre o seu próprio trabalho na montagem de esquetes. Textos metadramatúrgicos de Nikolai Gógol e Luigi Pirandello serviram como base para essas explorações cênicas.

Em *À saída do teatro depois da representação de uma nova comédia*, escrita em 1842 por Nikolai Gógol, temos alguns exemplos que puderam ser utilizados pelos alunos. Nesse sentido, podemos citar um trecho da fala do personagem “O Primeiro” que faz considerações sobre o enredo da peça *O inspetor geral*:

Não sou eu quem vai afirmar, agora, se na peça há enredo ou não. Eu só digo que, geralmente, busca-se um enredo mais pessoal, e ninguém quer ver a trama geral. As pessoas simples já se habituaram a esses relacionamentos amorosos e casamentos, sem os quais uma peça não pode terminar, de jeito nenhum. Claro que isso é o enredo; mas que enredo? O mesmo que um nó no canto de um lenço. Não, a comédia tem de enfeixar-se por si mesma, com todo o seu conteúdo formando um grande e único nó. O enredo deve abranger todas as personagens, e não uma ou duas. Deve tocar naquilo que emociona, mais ou menos, a todos os atuantes. E assim, todos são protagonistas; o curso e o andamento da peça derivam do funcionamento de toda a máquina: nenhuma roldana deve ficar enferrujada e fora de funcionamento (GÓGOL, 2009, p. 342).

Esse trecho, é apenas um dos exemplos de como a metadramaturgia reflete sobre os elementos da linguagem cênica e pode servir para que os alunos tenham mais proximidade com a linguagem. É importante destacar que no IFRN – Campus São Gonçalo do Amarante ainda não contamos com um espaço específico e equipado para a disciplina de Arte o que inviabiliza muito os ensaios, as apresentações e as oficinas que são desenvolvidas ao longo do semestre.

Ao longo do segundo bimestre o aluno é levado a conhecer o universo do teatro brasileiro e potiguar, visando conhecer melhor o teatro que é produzido em seu próprio país e em seu próprio estado. Nesse bimestre é apresentado ao aluno uma lista de textos clássicos para que ele, juntamente com um grupo de mais cinco alunos, possa escolher quais desses textos eles vão apresentar ao final do bimestre. A partir da escolha o aluno é incentivado a escrever um projeto onde ele sintetize de que forma pretende desenvolver sua montagem. Neste momento, elementos com cenário, figurino, maquiagem, iluminação entre outros são pensados pelo grupo para que possam começar a desenvolver seus ensaios. Aqui, pudemos perceber, que o trabalho com a metadramaturgia, no primeiro bimestre, favoreceu uma maior clareza dos elementos da linguagem e suas funções. A prática da linguagem cênica possibilita também, o contato com autores clássicos, como é o caso de William Shakespeare,

Federico Garcia Lorca, Nelson Rodrigues, Ariano Suassuna, entre outros.

A partir da escolha do texto e da definição do projeto os ensaios começam a se desenvolver com a supervisão do professor. A cada dez ensaios o professor faz uma intervenção a fim de discutir e sugerir os rumos que a peça está tomando, esses contatos são importantes para que haja orientações e para que o professor possa auxiliar em questões de encenação que vão surgindo ao longo do processo de montagem. Nessas intervenções feitas pelo professor, os elementos da linguagem teatral vão sendo compreendidos com mais detalhes pelos alunos e as encenações vão ganhando corpo. Ao longo do bimestre, pelo menos dois ensaios abertos são feitos para toda a turma com o objetivo de fazer com que os alunos critiquem o trabalho dos colegas e sejam criticados também. Esse exercício de intervenção crítica é de extrema importância para os alunos uma vez que os mesmos são obrigados a refletir sobre o seu próprio trabalho e o trabalho do outro, ao mesmo tempo que o aluno se expõe ele também vê o colega se expondo e dessa forma um aprende com um outro em um exercício de crescimento e de aprendizado constante.

Os ensaios geralmente ocorrem em horário inverso ao horário de estudos dos alunos, dessa forma, o horário regular de aula pode ser usado para trabalhar conteúdos da linguagem teatral. Textos, vídeos e imagens são levados para a sala de aula a fim de ajudar os alunos nas elaborações de seus espetáculos. É importante destacar que a carga-horária de duas hora/aula semanais é muito baixa para o conteúdo da disciplina, quatro hora/aula semanais possibilitaria um maior resultado levando-se em consideração que a disciplina é teórico/prática.

Ao longo dos dois bimestres da disciplina de Arte III os alunos são incentivados a assistir pelo menos dois espetáculos que estejam ocorrendo na cidade e apresentar um relatório sobre eles. Acredita-se que o contato com os espetáculos, que muitos dos alunos nunca tiveram durante a vida, possibilita a formação de plateia, o aperfeiçoamento do gosto estético dos alunos, o contato com a cultura de forma mais ampla, o desenvolvimento do gosto pela arte, além de ajudar no projeto cênico que os alunos desenvolvem durante a disciplina.

Ao longo do semestre o aluno é avaliado a partir de provas escritas, sobre o conteúdo e livros trabalhados ao longo do bimestre, relatório sobre os espetáculos assistidos, desempenho durante os ensaios abertos, projeto artístico e encenação final.

Percebe-se que tal trabalho de prática artística desenvolvido com o aluno é de extrema importância para o crescimento do mesmo enquanto ser humano capaz de refletir, analisar, pensar, criar, expor e organizar suas ideias. Os relatos dos alunos ao final da disciplina refletem o quanto eles se surpreendem consigo mesmos pelo seu desempenho e produção durante a disciplina. Dito isto, acreditamos também que o teatro no Brasil

[...] só apresentará um nível profissional elevado na medida em que houver um público culturalmente maduro para assisti-lo e sustentá-lo. E este só poderá formar-se numa experiência educacional integradora que inclua a aprendizagem da relação arte/vida. De nada adianta a instalação de cursos superiores de arte dramática se essa dimensão não se fizer presente em todos os níveis do processo educativo (CHAVES *apud* REVERBEL, 1979, p. IX).

A importância do papel do ensino do teatro para a formação de público e de profissionais da área é indispensável e para tanto, faz-se necessário um olhar atento para a formação do aluno nas diversas esferas de ensino.

3 | CONCLUSÃO

Ao final da disciplina, enquanto professora, fica a certeza da importância da disciplina de Teatro para o crescimento intelectual dos alunos, como também, a necessidade de se refletir sobre a ausência das demais linguagens artísticas na formação dos alunos. No campus de São Gonçalo do Amarante os alunos têm contato com a linguagem da Música e do Teatro de forma mais específica, porém as linguagens da Dança e das Artes Visuais estão em déficit no currículo de tais alunos. Ou seja, apesar das evoluções alcançadas pela inclusão de duas linguagens artísticas no currículo dos alunos, o déficit ainda continua grande, levando-se em consideração que o aluno não terá o contato com outras linguagens extremamente importantes para o seu desenvolvimento humano e intelectual.

Entendemos também, que o estudo da metadramaturgia, no primeiro bimestre, como forma de aproximar os alunos da linguagem cênica e seus elementos constituintes, teve resultados satisfatórios, uma vez que, nas produções do segundo semestre os alunos demonstraram muito mais domínio sobre os diferentes aspectos do teatro.

Faz-se necessário dessa maneira que sejam pensadas formas de se tornar efetiva a obrigatoriedade das diferentes linguagens artísticas no currículo dos alunos do ensino médio técnico e tecnológico, bem como, o aumento da carga-horária da disciplina afim de compreender essas diferentes linguagens e o aumento do número de professores de Arte nos Institutos Federais. Dessa forma, visando abarcar as diferentes linguagens, seriam necessários quatro professores de Arte por campus, como também, que a disciplina compreendesse o período de quatro semestres, para que, dessa forma, os alunos pudessem ter contato com cada uma das grandes áreas artísticas, Dança, Teatro, Artes Visuais e Música, em cada semestre.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: Presidência da República, 2008.

COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRASIL. LDB - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2015.

GÓGOL, N. **Nikolai Gógol**: teatro completo. Organização, tradução, prefácio e notas de Arlete Cavaliere. São Paulo: Ed. 34, 2009.

MACHADO, M.A.D.A.P. O processo de criação do ator: uma perspectiva semiótica. In: **Memórias ABRACE IX**: Metodologias de Pesquisa em Artes Cênicas. Organização CARREIRA, André *et al.* Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Rio de Janeiro: 7letras, 2006. p. 92 – 104.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. 2ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SEIXAS, Rebeqa Carocha. **Metadramaturgia e escrita performática na obra dramatúrgica**. Tese (Doutorado). Rio Grande do Norte: UFRN – Centro de Ciências Humanas, 2016.

SPOLIN, Viola. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo, 1985.

SOBRE A ORGANIZADORA

Marcia Aparecida Alferes - Licenciada em Pedagogia e Especialista em Gestão da Educação pela Faculdade de Educação, Administração e Tecnologia de Ibaiti (2004, 2005). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2009, 2017), na linha de pesquisa "História e Política Educacionais". Atuou durante 10 anos como professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sete anos como docente no Ensino Superior. Trabalha com as temáticas inseridas na área de Política Educacional e Gestão Escolar, atuando nos seguintes temas: análise de políticas educacionais; alfabetização e letramento; formação de professores; gestão democrática. Atualmente é pedagoga da rede de ensino do Estado do Paraná e professora na Faculdade de Ciências, Educação, Saúde, Pesquisa e Gestão – CENSUPEG, pólo de Ponta Grossa/PR.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-013-1

